

# Kooperation von Jugendhilfe und Schule

Eine fallbezogene Diskussion der  
Handlungspraxis anhand von zwei Grundschulen

Dissertation  
zur Erlangung des akademischen Grades doctor philosophiae  
(Dr. phil.)

vorgelegt dem Rat der Fakultät für Sozial- und  
Verhaltenswissenschaften der Friedrich-Schiller-Universität Jena  
von Sandy Neugebauer (Diplom-Sozialpädagogin)  
geboren am 03.05.1980

Gutachter:

1. Prof. Dr. Roland Merten

2. Prof. Dr. Christine Wiezorek

Tag der mündlichen Prüfung: 03.05.2013

*meinen Eltern in Liebe und Dankbarkeit gewidmet*



## **Inhalt**

<b>1. Einführung .....</b>	<b>5</b>
<b>2. Theoretische Grundlagen .....</b>	<b>18</b>
2.1 Positiv assoziiert und uneinheitlich – Terminologische Klärung des Begriffes Kooperation .....	19
2.2 Ähnlich und doch verschieden – Spezifika von Jugendhilfe und Schule .....	20
2.2.1 Historisch gewachsene Trennung – Ausdifferenzierung von Jugendhilfe und Schule .....	21
2.2.2 Formalrechtlich ausreichend abgesichert – Rechtliche Aspekte der Kooperation von Jugendhilfe und Schule in Bundes- und Landesregularien .....	27
2.2.3 Zwischen Integration und Differenzierung – Aufgaben, Ziele und Arbeitsgrundsätze von Jugendhilfe und Schule .....	34
2.3 Aufeinander zugehen – Konstituierende Etappen der Kooperation von Jugendhilfe und Schule im Verlauf der Jahrzehnte .....	60
2.4 Fördernde und hemmende Kooperationsbedingungen von Jugendhilfe und Schule .....	72
2.5 Theoretische Rahmung .....	86
2.5.1 Professionstheoretisch bedeutsame Aspekte in der Kooperation von Jugendhilfe und Schule .....	86
2.5.2 Anerkennungstheoretisch bedeutsame Aspekte in der Kooperation von Jugendhilfe und Schule .....	100
2.6 Zusammenfassung .....	105
<b>3. Methodik der empirischen Untersuchung .....</b>	<b>107</b>
3.1 Methodik der empirischen Erhebung .....	107
3.1.1 Leitfadenorientierte Interviews als Forschungsmethode .....	107
3.1.2 Erhebungsdesign und Forschungsorganisation .....	118
3.2 Methodik der Forschungsanalyse .....	126
3.2.1 Die Grounded Theory .....	126
3.2.2 Die dokumentarische Methode als analytische Grundlage der Interpretation .....	131
<b>4. Kooperation an zwei Grundschulen in Berlin – das Forschungsfeld .....</b>	<b>136</b>
4.1 Gründorf – kein Bezirk mit typischen Indikatoren eines „sozialen Brennpunktes“ .....	137

4.2 Kurzcharakteristik der Interviews .....	140
<b>5. Die Handlungs- und Kooperationspraxis an der Fröbel-Grundschule .....</b>	<b>141</b>
5.1 Kurzvorstellung der beteiligten Einrichtungen .....	141
5.2 Die Handlungs- und Kooperationspraxis der Fröbel-Grundschule am Beispiel der Tagesgruppe .....	143
5.2.1 Berufsbiografische Kurzporträts der Lehrerinnen Frau Röchner und Frau Müller .....	144
5.2.2 Personalisierte Brückenfunktion als förderliches Setting in der Kooperation von Schule und Tagesgruppe .....	146
5.2.3 Teamsitzungen als notwendiges Instrument kooperativen Arbeitens .....	150
5.2.4 „Man braucht ja für solche Kinder schon auch noch mal ne Ambition.“ – Einfluss der Motivation auf die Kooperationspraxis .....	153
5.2.5 Konsequenzen der pädagogischen Arbeit in der Tagesgruppe bezogen auf die Kooperation .....	161
5.2.6 Überlastung als Gefährdungsfaktor für eine gelingende Kooperation .....	169
5.2.7 Zusammenfassung .....	174
5.3 Die Handlungs- und Kooperationspraxis der Fröbel-Grundschule am Beispiel der Elternaktivierung .....	179
5.3.1 Berufsbiografische Kurzporträts von Frau Hamade und Frau Schmidt .....	179
5.3.2 „Diese Migranteneltern brauchen das.“ – Inklusion in die Schule durch Exklusivität des Angebots .....	180
5.3.3 Dichotomie der Übersetzung als schulkonvergente Bestrebung in der kooperativen Trias .....	184
5.3.4 „Ich bin nicht Teil der Schule.“ – Kooperation in der Ambivalenz von Anerkennung, Mehrarbeit und Entlastungsinstanz .....	186
5.3.5 Zusammenfassung .....	193
5.4 Vergleich der Interviews von Frau Schmidt und Frau Röchner .....	194
<b>6. Die Handlungs- und Kooperationspraxis an der Weber-Grundschule .....</b>	<b>203</b>
6.1 Kurzvorstellung der beteiligten Einrichtungen .....	203
6.2 Die Handlungs- und Kooperationspraxis der Weber-Grundschule am Beispiel der Hofaufsicht und Mediation .....	205

6.2.1 Berufsbiografische Kurzportraits von Herrn Werner, Frau Schneider und Frau Leitmeyer .....	205
6.2.2 Kooperation im Kontext eines bottom-up-orientierten Entstehungsprozesses ....	207
6.2.3 „Weil nur Labern is nich angesagt“ – Kooperation als kompensatorisch orientierte sozialpädagogische Interventionsmaßnahme .....	211
6.2.4 „Ich habe ja noch nichts verlangt [...] dann können auch keine Probleme entstehen“ – Diversifikation des Angebots als Chance und Gefahr der Kooperation.....	220
6.2.5 Zusammenfassung .....	229
6.3 Die Handlungs- und Kooperationspraxis der Weber-Grundschule am Beispiel der Nachmittagsbetreuung und JÜL .....	230
6.3.1 Berufsbiografische Kurzporträts von Frau Albrecht, Frau Kleinert und Frau Steinert .....	231
6.3.2 Kooperation zwischen formaler Top-Down-Implementierung und Bottom-Up-Konzeptualisierung .....	232
6.3.3 „Ich kann hier nicht einfach einen Nagel an die Wand hängen“ – bauliche und andere hemmende Kooperationsfaktoren .....	239
6.3.4 „Dass man halt so en Ansprechpartner hat, der das auch mal aus ne anderen Sichtweise sieht“ – Kooperation als Multiperspektivität auf das Kind .....	247
6.3.5 Zusammenfassung .....	250
<b>7. Diskussion der Ergebnisse.....</b>	<b>251</b>
7.1 Zentrale Ergebnisse der Fallstudien hinsichtlich förderlicher und hemmender Kooperationsfaktoren .....	252
7.1.1 Zentrale Ergebnisse der beiden Projekte der Fröbel-Grundschule.....	253
7.1.2 Zentrale Ergebnisse der beiden Projekte der Weber-Grundschule .....	261
7.2 Ergebnisbetrachtung unter Berücksichtigung professionstheoretischer und anerkennungstheoretischer Aspekte .....	267
7.3 Schlussbetrachtung .....	271
<b>8. Literaturverzeichnis .....</b>	<b>277</b>
<b>9. Anhang .....</b>	<b>293</b>





## 1. Einführung

Eine der ersten wichtigen Erfahrungen in meiner Tätigkeit als Diplom-Sozialpädagogin an einer Gesamtschule in Berlin war das Erkennen der Bedeutung integrativer Gesten in Form von kleinen Mitbringsel (z. B. Kaffee, Süßigkeiten) und etwas Small Talk mit den Lehrer/-innen oder dem weiteren pädagogischen Personal der Schule.

Der für jeden Jahrgang vorhandene separate Raum für Lehrer/-innen und pädagogische Mitarbeiter/-innen war auch erster Anlaufpunkt für meinen Kollegen und mich, die als „Externe“ für wenige Stunden pro Woche Schüler/-innen der 9. und 10. Jahrgangsstufe in ihrer Berufswahlorientierung unterstützten.

Die Schule lag in einem durch das Bund-Länder-Programm „Soziale Stadt“ als Interventionsgebiet geförderten Teil von Berlin. Dies war insofern wichtig, als die Finanzierung des Projektes durch das Quartiersmanagement vor Ort zumindest für wenige Jahre abgesichert war. Inzwischen ist die Projektförderung über das Bund-Länder-Programm ausgelaufen, die in der Schule verorteten und durch den Senat von Berlin finanzierten zwei Erzieherstellen pro Jahrgang sind nahezu halbiert worden und die Schule hat das erste Jahr als Gemeinschaftsschule hinter sich.

Der Jugendhilfeträger arbeitet weiterhin durch andere Drittmittelgeber - wenn auch mit geringen Stundenanteilen - themenorientiert in der Schule, bietet in der Unterstufe Schulsozialarbeit an und arbeitet dort mit den jeweiligen Lehrer/-innen und den Erzieher/-innen zusammen. Die Kontinuität der Begleitung und Ansprache durch feste Mitarbeiter/-innen meines damaligen Arbeitsgebers und freien Trägers der Jugendhilfe sowie klare Vereinbarungen waren fördernde Kriterien für den Aufbau einer vertrauensvollen Arbeitsatmosphäre.

Die Handlungspraxis war damals (vor etwa vier Jahren) neben anderen Gründen Ausgangspunkt meiner Überlegungen, mich mit dem Themenfeld der

Kooperation von Jugendhilfe und Schule im Rahmen einer Dissertation zu beschäftigen. In der laufenden Promotionserstellung war zudem auch meine Tätigkeit als Lehrbeauftragte an der Universität Jena Inspirationsfeld inhaltlicher Auseinandersetzungen und Fragen. Die Arbeit mit Lehramtsstudenten und deren Begleitung in der Reflexion ihrer Studien- und Berufsentscheidung gaben mir (neue) Denkanstöße hinsichtlich meiner eigenen Berufswahl und deren Ursachen.

Weiterhin ergaben sich dadurch wichtige Impulse hinsichtlich des Zusammenhangs berufskultureller Spezifika von Lehrer/-innen und deren Einfluss auf strukturell-normative Aspekte in der Bildungspolitik und innerhalb der schulischen Strukturen. Auch die Meinungsbildung und die Einstellung gegenüber der Kooperation mit außerschulischen Partnern und der Einfluss dieser Einstellung auf die gelebte Praxis waren Bestandteile meiner Überlegungen.

Diese Überlegungen begründen auch die Fragestellung dieser Arbeit. Die Dissertation soll dabei zunächst einen wissenschaftlichen Beitrag zur fach- und bildungspolitischen Auseinandersetzung der Kooperation von Jugendhilfe und Schule leisten. Die Analyse von Experteninterviews sowie die Auseinandersetzung mit entsprechender Fachliteratur sollen zur Beantwortung folgender zentraler Forschungsfragen dienen:

- *Wie bildet sich die Kooperations- und Handlungspraxis in den untersuchten Fällen ab?*
- *Welche Gelingens-/Misslingensfaktoren der Kooperation lassen sich in den untersuchten Fällen erkennen?*

Anhand der Ergebnisse werden Schlussfolgerungen formuliert, welche handlungsleitend für die professionelle Praxis sein sollen. Im Sinne der Grounded Theory haben sich im Laufe des Forschungsprozesses die Fragestellung und der Aufbau der Arbeit immer wieder leicht verändert respektive wurden angepasst.

Die Arbeit gliedert sich in einen theoretischen und einen empirischen Teil.

In einer – dieses Kapitel umfassenden – ersten Einführung erfolgen die Darlegung des Erkenntnisinteresses sowie die Hinführung zum Thema. Das zweite Kapitel beginnt mit einer terminologischen Klärung des Begriffes Kooperation (2.1). Im Anschluss erfolgt in Kapitel 2.2 die Erläuterung zu den Spezifika von Jugendhilfe und Schule. Diese umfassen die Darlegung der gewachsenen Ausdifferenzierung, die rechtlichen Grundlagen sowie die Aufgaben, Ziele und Arbeitsgrundsätze.

Das sich daran anschließende Kapitel 2.3 nimmt die Etappen des Prozesses der Annäherung von Jugendhilfe und Schule in den Blick. Die Darlegung förderlicher und hemmender Kooperationsbedingungen steht im Mittelpunkt des dann folgenden Kapitels 2.4.

Das Kapitel 2.5 widmet sich vor allem professionstheoretischen und anerkennungstheoretischen Aspekten der Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Das Grundlagenkapitel endet mit einer abschließenden Zusammenfassung (Kapitel 2.6).

Die Darstellung der Methodik der empirischen Untersuchung ist Inhalt des dritten Kapitels. Erläuterungen zur gewählten Methode der leitfadenorientierten Interviews (3.1.1) sowie Erläuterungen zum Erhebungsdesign und zur Forschungsorganisation (3.1.2) sind Bestandteile des Kapitels 3.1 zur Methodik der empirischen Erhebung. Das Kapitel 3.2 widmet sich den Grundlagen der Forschungsanalyse. Hier werden die Grundzüge der Grounded Theory (3.2.1) sowie der dokumentarischen Methode (3.2.2) als gewählte Methode der analytischen Grundlage der Interpretation erläutert.

Das kurz gehaltene vierte Kapitel beschreibt das Forschungsfeld. Hier wird der gewählte Bezirk in seiner sozialen Struktur unter Wahrung des Gebotes der Anonymität vorgestellt (4.1). Im Kapitel 4.2 werden die Interviews in ihrer Grundstruktur näher betrachtet.

Im fünften und sechsten Kapitel erfolgt die konkrete Darlegung der Analyseergebnisse der insgesamt vier Projekte in den zwei untersuchten Schulen. Die Kapitel beginnen jeweils mit einer Kurzvorstellung der beteiligten Einrichtungen und ggf. einer Einführung in das Grundkonstrukt des Angebotes bzw. der Hilfeform. Ebenso werden in beiden Kapiteln die beteiligten Einrichtungen unter Hinzuziehung anderer Dokumente wie Kooperationsverträgen oder auch dem Schulprogramm vorgestellt. Im Anschluss erfolgt jeweils die Darlegung der konkreten Kooperations- und Handlungspraxis anhand der untersuchten Angebote.

Zwei Interviews sind als Schwerpunktinterviews ausgewählt worden. Die Auswahl begründet sich darin, dass eine hohe Kontrastierung hinsichtlich der Arbeitsbedingungen gegeben ist. Beide Frauen arbeiten in der Fröbel-Grundschule, sodass die Leitdifferenz Schule in ihrem Einfluss reduziert ist. In Kapitel 5.4 werden beide Fälle hinsichtlich ihres thematischen Verlaufs und ihres Kooperationsverständnisses miteinander verglichen.

Mit dem siebten Kapitel endet diese Arbeit. Hier erfolgt die Diskussion der Ergebnisse unter Berücksichtigung der Fragestellung und unter Heranziehung von anerkenntnistheoretischen sowie professionstheoretischen Gesichtspunkten. Abschließend werden Schlussfolgerungen formuliert, welche handlungsleitend für die professionelle Praxis sein sollen und zu weiteren Untersuchungen dieser Art anregen.

Nach dieser groben Darstellung des Inhalts der Arbeit wird nunmehr auf einige Punkte eingegangen, welche die Themenrelevanz verdeutlichen.

Santen und Seckinger formulieren, dass

„die Debatte über Vernetzung [...] ein Diskurs über die Folgeprobleme gesellschaftlicher Modernisierungsprozesse“<sup>1</sup> ist.

---

<sup>1</sup> Santen, van / Seckinger 2003, S. 13.

Nun bedeutet Vernetzung nicht gleich Kooperation. Die Pluralisierung von Lebenswelten und Hilfsangeboten, die Expansion und Ausdifferenzierung sozialer Dienste sowie gesellschaftlichen (Sub-)Systemen erfordert dennoch auch eine immer stärkere Kooperation, damit es, so Santen / Seckinger mit dem Verweis auf Karsdorff,

„überhaupt zu einer wirkungsvollen Bearbeitung von Problemen, Krisen und Entwicklungsaufgaben kommen kann.“<sup>2</sup>

Hinzu kommt, dass die Bedeutung von Expertentum immer weiter zunimmt, obgleich deutlich wird, dass diese Experten kaum komplexe Problemlagen eigenständig lösen können, sondern miteinander kooperieren müssen. Ohne das kooperierende Zusammenwirken verschiedener Instanzen besteht die Gefahr, dass durch eine zunehmende Spezialisierung und Ausdifferenzierung Gesamtzusammenhänge und mögliche Zusammenhänge einzelner Teilbereiche zueinander unzureichend betrachtet werden.<sup>3</sup>

Die Thematisierung der Kooperation von Jugendhilfe und Schule ist als Querschnittsaufgabe in den letzten Jahren nicht nur im Bereich von sozial- und bildungspolitischen Debatten aller föderalen Ebenen diskutiert worden, sondern beschäftigt auch und insbesondere Wissenschaftler/-innen aus der Sozial- und Erziehungswissenschaft.

Ursächlich für die zunehmende Anzahl von Publikationen zum Feld der Kooperation von Jugendhilfe und Schule seit etwa Ende der 90er-Jahre des 20. Jahrhunderts sind veränderte rechtliche und institutionelle Rahmenbedingungen der beiden bis dahin größtenteils separat und nach ihrer Eigenlogik agierenden Bereiche Jugendhilfe und Schule.

Publikationen zur Kooperation von Jugendhilfe und Schule vereint zudem häufig die zugrunde gelegte Argumentation, dass die Kooperation von Jugendhilfe und Schule nach Bekanntwerden der schlechten Ergebnisse aus den inzwischen

---

<sup>2</sup> Ebd.

<sup>3</sup> Vgl. ebd., S. 13f.

zahlreich vorliegenden Bildungs- und Schulstudien der letzten Jahre an Bedeutung gewonnen hat.

Insbesondere die Ergebnisse der PISA-Studien (seit 2001) bzw. der weiteren OECD-Vergleiche im Bildungswesen haben die Unterschiede in den Zuständigkeiten von Jugendhilfe und Schule im internationalen Vergleich sehr deutlich skizziert.

Deutschland zeichnet sich zudem dadurch aus, dass besonders für bildungsbenachteiligte Schüler/-innen das Bildungssystem sozial ungerecht ist. Soziale Ungleichheit wird reproduziert. Es gelingt der Schule bzw. der Schul- und Bildungspolitik in Deutschland nicht, ungleiche Bildungschancen aufgrund des familiären ökonomischen Hintergrundes sowie aufgrund des Bildungshintergrundes der Eltern auszugleichen.

Hinzu kommt die große Leistungsvarianz der Schüler/-innen in Deutschland. PISA E (2003) bestätigte das Ergebnis (wenn auch mit leichten Verbesserungen im Vergleich zu 2001), dass es in Deutschland eine Risikogruppe von ca. 20% der 15-jährigen Schüler/-innen gibt, die innerhalb der Kompetenzbereiche I (niedrigste) und V (höchste) maximal die Kompetenzstufe I erreichen oder sogar darunter verbleiben, was etwa dem Grundschulniveau entspricht. Weiterhin wurde auch 2003 bestätigt, dass junge Menschen mit Migrationshintergrund und aus wenig bildungsorientierten Elternhäusern zu den Risikogruppen zählen.<sup>4</sup>

Diese mangelnden und ungleichen Bildungschancen führen zu ungleichen Teilhabemöglichkeiten am gesellschaftlichen Leben und somit letztlich auch zu einem deutlich höheren Risiko sozialer und kultureller Exklusion mit den entsprechenden individuellen und sozialstaatlichen Folgeerscheinungen.

Bei zahlreichen Publikationen zu diesem Themenfeld wird unter Beachtung der soeben beschriebenen Ausgangssituation ein unmittelbarer Bezugspunkt in der Kooperation von Jugendhilfe und Schule gesehen. Es scheint eine formalistisch

---

<sup>4</sup> Vgl. Prüß, in: Henschel u. a. (Hrsg.) 2008, S. 165f.

und bildungspolitisch vorgegebene Programmatik zu sein, dass durch Kooperation die beschriebene Ausgangssituation verbessert wird.<sup>5</sup>

Bundespolitisch formuliert der 12. Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung (KJB), dass

„die systematische institutionelle Kooperation von Jugendhilfe und Schule [...] zum künftigen Kernstück der Schaffung eines Systems von Bildung, Betreuung und Erziehung in der Bundesrepublik Deutschland werden“<sup>6</sup> kann.

Eine bessere Kopplung von Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsaspekten ist also ein Ziel der Kooperation von Jugendhilfe und Schule und soll zur Verbesserung des Leistungsniveaus führen. Strukturelle Veränderungen von Schule wurden indes kaum thematisiert. Das IZBB<sup>7</sup>-Programm als weitere implementierte Maßnahme, welche den Auf- und Ausbau von Ganztagsschulen mit mehreren Milliarden Euro unterstützt, sollte ein weiterer Schritt sein, um die Situation zu verbessern.<sup>8</sup>

Die Veröffentlichungen über die Möglichkeit und Chancen einer solchen Kooperation sind dabei teilweise sehr idealisierend formuliert. So benennt die Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe (AGJ), dass die Jugendhilfeträger z. B. die Gestaltung des Nachmittagsangebotes inklusive der Betreuung von Hausaufgaben übernehmen. Eine gute Abstimmung zwischen den Inhalten des Unterrichtes sowie den Angeboten der Jugendhilfe an den Nachmittagen in der Schule seien dabei evidente Voraussetzungen einer guten Betreuung und Begleitung der Schüler/-innen.

Als ein Beispiel für die enge Verzahnung wird die Verankerung der Horte in den Schulen genannt. Hier würden die gemeinsame Nutzung von Räumlichkeiten sowie die Kompetenzvielfalt dazu beitragen, individuelle Bildungsprozesse von

---

<sup>5</sup> Siehe auch hier Kapitel 2.2.3, in dem u. a. auch auf die Ergebnisse der Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen (StEG) eingegangen wird.

<sup>6</sup> Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2005, S. 304.  
[http://www.bmfsfj.de/doku/Publikationen/kjb/data/download/kjb\\_060228\\_ak3.pdf](http://www.bmfsfj.de/doku/Publikationen/kjb/data/download/kjb_060228_ak3.pdf) (abgerufen am 27.06.2012).

<sup>7</sup> Investitionsprogramm für Zukunft, Bildung und Betreuung.

<sup>8</sup> Auf das IZBB-Programm wird im Kapitel 2.2.3 noch einmal näher eingegangen.

Kindern und Jugendlichen bestmöglich zu fördern. Die gemeinsame Konzeptionsentwicklung der Schulen und Horte von Angeboten an den Nachmittagen würden zudem wichtige Bestandteile einer Ganztagspädagogik darstellen. Als weitere Punkte werden die Mitarbeit der Schule im Jugendhilfeausschuss sowie gemeinsame Fort- und Weiterbildungen von Lehrern/Lehrerinnen und außerschulischen Akteuren genannt.<sup>9</sup>

Inzwischen findet sich eine Vielzahl von Ebenen und Formen der Kooperation von Jugendhilfe und Schule, welche an dieser Stelle nur cursorisch genannt werden. Die konkreten Handlungsebenen umfassen z. B. den Übergang in die Grundschule, die schulbezogenen Angebote der Jugendarbeit, die bereits seit Jahren etablierte Schulsozialarbeit oder auch die erzieherischen Hilfen.<sup>10</sup>

Ergänzend benennt Thimm dezidiert zusätzliche Schnittstellen, wie z. B. den Bereich der Hilfen zur Erziehung, die Kooperation von Jugendverbänden, von Streetworkern, der Jugendgerichtshilfe, der Schulentwicklungsplanung, dem schulpsychologischen Dienst und der Jugendgerichtshilfe.<sup>11</sup>

Während innerhalb der Sozialen Arbeit Kooperation seit vielen Jahren ein selbstverständliches und notwendiges Arbeitsprinzip darstellt, hat sie in der Schule kaum Tradition.

Sie findet eher „professionsintern“<sup>12</sup> statt. So lange Kooperationen eher schulintern stattfinden und die Ursachen problematischen Verhaltens vorwiegend außerhalb des schulischen Umfeldes gesucht werden, könnte Schule auch ohne Kooperationen auskommen. Darüber hinaus betonen auch Gräsel u. a. die große Autonomie des Arbeitens von Lehrern/Lehrerinnen sowie die geringe Bedeutung

---

<sup>9</sup> Vgl. AGJ 2006, S. 5. <http://www.agj.de/pdf/5/2006/Handlungsempfehlungen%20AGJ.pdf> (abgerufen am 23.01.2009).

<sup>10</sup> Vgl. Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge 2000, o. S. [http://www.deutscher-verein.de/05empfehlungen/empfehlungen\\_archiv/2000/september/200009\\_1/?searchterm=schule](http://www.deutscher-verein.de/05empfehlungen/empfehlungen_archiv/2000/september/200009_1/?searchterm=schule) (abgerufen am 02.02.2009).

<sup>11</sup> Vgl. Thimm 2000, S. 28.

<sup>12</sup> Ebd., S. 24.



von Kooperation, welche sich vordergründig auf den Austausch von Materialien konzentrierte.<sup>13/14</sup>

Die AGJ kommt in der Studie „Schule und soziale Netzwerke“ (2001-2004) indes zu dem Ergebnis, dass eine Vielzahl der Schulen sich als gut vernetzt einschätzt. Die Studie umfasst sowohl quantitativ die Schulen als auch die von den Schulen genannten Kooperationspartner. Das Sample umfasste mehrere hundert Fragebögen, die von Schulleitern/Schulleiterinnen sowie mehreren Kooperationspartnern beantwortet wurden.<sup>15</sup>

Es wurde festgestellt, dass drei Viertel der Schulen in vier der insgesamt sieben abgefragten Kooperationsfelder<sup>16</sup> angaben, vernetzt zu sein. Es wurde zudem ein Zusammenhang mit der Umsetzung des Schulprogramms deutlich. Dort, wo bereits Schulprogramme existierten (etwa bei der Hälfte der Schulen), gab ein Großteil der Schulen an, dass die Vernetzung zu anderen Akteuren dazu beiträgt, dass Schulprogramm umzusetzen. Eine Vielzahl der Kooperationspartner ist allerdings nicht in den Schulgremien vertreten.

Bei der Betrachtung der Verteilung der verschiedenen Vernetzungsakteure wurde deutlich, dass die Träger der öffentlichen und freien Jugendhilfe die wichtigsten Partner sind. Die Kooperationspartner wünschen sich in etwa einem Viertel der Fälle eine stärkere Zusammenarbeit mit den Schulen hinsichtlich Absprachen und Beteiligung. Dies traf vor allem auf die Schulsozialarbeit, auf die Horteinrichtungen oder auch auf die Jugendzentren zu.

Ein weiterer wichtiger Punkt ist, dass die Nutzung von Drittmitteln und Spenden inzwischen in vielen Schulen obligatorisch ist. Eine bedeutende Rolle nehmen dabei Fördervereine ein. Ausbau- und entwicklungsfähig ist die Zusammenarbeit

---

<sup>13</sup> Vgl. Gräsel / Fußangel / Probstel 2006, S. 205ff.

<sup>14</sup> Im 2. Kapitel wird dies noch einmal konkreter dargestellt.

<sup>15</sup> Vgl. Behr-Heintze / Lipski 2005, S. 5ff.

<sup>16</sup> Dazu zählen z. B. schulunterstützende Dienste, Einrichtungen und Betriebe der Kommune, andere Schulen, Sponsoren, Fördervereine, Elterngruppen etc.

mit Eltern. Ebenfalls eher gering ist der Anteil der Schulen, die mit ihren Schülern regelmäßige Unternehmungen außerhalb des Schulunterrichtes umsetzen.

Die Wahl der außerschulischen Kooperationspartner steht dabei in einem Zusammenhang mit der untersuchten Schulform bzw. mit der damit korrespondierenden Sozialstruktur der Schüler bzw. der Eltern. So arbeiten Grund- und Hauptschulen verstärkt mit schulunterstützenden Diensten zusammen, Hauptschulen eher als Realschulen und Gymnasien mit Betrieben in der Kommune. Ganztagschulen und Gymnasien zeichnen sich vor allem dadurch aus, dass sie auch verstärkt mit anderen Schulen kooperieren.

Auch die Bereitschaft der Eltern, sich in die Aktivitäten der Schule einzubringen, steht nach dieser Studie in einem Zusammenhang mit der jeweiligen Schulform. Sie ist an den Haupt- und Realschulen wesentlich geringer als an den Gymnasien. Gymnasien und Ganztagschulen arbeiten zudem stärker mit externen Personen zusammen als dies bei anderen Schulformen der Fall ist. Gemeinsame Projekte mit Schülern in der Schule werden häufig an Gymnasien umgesetzt. Auch hier gibt es einen Zusammenhang, ob es sich um eine Ganztagschule handelt oder nicht.

Die Nachhaltigkeit und die Qualität der Kooperationsprojekte werden von einer Vielzahl der Kooperationspartner als positiv eingeschätzt. Vor allem werden von den Kooperationspartnern die gesteigerten Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten für die Schüler betont.

Interessant ist weiterhin die Betrachtung der Vernetzungsformen der befragten Schulen. Von der Definition ausgehend, dass unter sozialen Netzwerken vor allem „vielfältige Verbindungen zwischen gesellschaftlichen Subjekten (Institutionen, Personen)“<sup>17</sup> verstanden werden, funktioniert dies nach den Ergebnissen der Befragungen bei der Kooperation zwischen den Schulen am besten.

---

<sup>17</sup> Behr-Heintze / Lipski 2005, S. 117.

Suboptimal gestaltet sich dagegen die Zusammenarbeit der verschiedenen Kooperationspartner einer Schule untereinander.<sup>18</sup> Weiterhin wird festgestellt, dass das Kooperationsspektrum von allgemein bildenden Schulen mit Partnern zwar vielfältig ist, allerdings die „bilaterale Beziehungsform“<sup>19</sup> überwiegt. Darüber hinaus wurde dargelegt, dass sich die Kooperationsbeziehungen kaum auf die konkrete Unterrichtsgestaltung und den Unterrichtsablauf auswirken.

„Unterricht erscheint noch immer zunächst und vor allem als eine Veranstaltung zur Wissensgenerierung bei Schülerinnen und Schülern; solange keine darüber hinausreichendes ‚Produktionsziel‘ fokussiert wird, bleibt die Art und Weise eben dieser Wissensvermittlung ebenso unverändert wie die Möglichkeiten einer Anwendung des Gelernten auf neue – auch außerschulische – Situationen.“<sup>20</sup>

Besonders in Bezug auf die erhöhte Förderung des Auf- und Ausbaus von Ganztagschulen auf der Grundlage des IZBB lassen sich einige mögliche Probleme und Hindernisse darstellen. So wird darauf hingewiesen, dass eine intensivere Kooperation und Vernetzung von Schulen quasi nicht automatisch zu einer lebenspraktischeren und veränderten Unterrichtsgestaltung im schulischen Alltag führt, sondern stattdessen eben diese Veränderungsprozesse gemeinsam gestaltet werden sollten. Die vorliegende Studie bestätigt die Annahme, dass Kooperationsprozesse von Jugendhilfe und Schule in der überwiegenden Zahl einen additiven<sup>21</sup> Charakter haben und sich Schule weiterhin meist über die

---

<sup>18</sup> Vgl. ebd., S. 109ff.

<sup>19</sup> Ebd., S. 127.

<sup>20</sup> Ebd.

<sup>21</sup> Von Homfeldt u. a. sind 1977 diesbezüglich Klassifikationen der Organisationsformen formuliert worden. Er differenzierte dabei die „additive“ und „integrative“ Form. Dettbarn (1978) ergänzte zwischen diesen beiden die „kooperative“ Form. Im weiteren Verlauf entwickelten sich weitere Differenzierungen wie die von Holbrecht-Jourdan und Segel (1980), die eine Unterscheidung in „Subordination, Kritische Integration und Addition“ vornahmen; vgl. Vogel 2006, S. 17f.

Anfang der 1980er-Jahre entwickelten Herriger und Malinowski eine ähnliche Differenzierung wie Homfeldt und Dettbarn. Sie unterschieden drei Arbeitsbündnisse zwischen der Schulsozialarbeit und der Schule: der additive „Arbeitsverbund“, wenn eine relativ starre Trennung der Arbeitsbereiche vorliegt; Schulsozialarbeit wirkt hier ergänzend zum Unterricht; einen „kooperativen Arbeitsverbund in Form gemeinsamer Arbeitszusammenhänge“, welcher sich z. B. in Form gemeinsamer Sitzungen äußert und einen „integrativen Arbeitsverbund im Sinne einer sozialpädagogischen Ausgestaltung der Schule“. (Holtappels 2008, S. 499). Fatke (2000) ergänzte dies und differenzierte das „additiv-kooperative Modell“, das „integrative Modell“ sowie das „Modell der sozialpädagogischen Schule“. Eine Studie von Seithe (1998) zur Jugendarbeit an Schulen in Thüringen erweitert diese Kategorien in sechs „Struktur-Typen“: das „additiv, destruktive Modell“, das „additiv, konstruktive Modell“, das „integrative Modell ‚Hilfslehrer-Modell‘“, das „integrative Modell ‚sozialpädagogische Schule‘“, das „Zusammenarbeitsmodell

„Kontrolle von Kommunikationsbeziehungen zu ihrem Umfeld“<sup>22</sup> definiert. Alternative Lernsettings und damit verbundenes generiertes Erfahrungswissen greift Schule selten auf.

Die Studie zeigt, dass die Kooperationspartner vor allem die Verbesserung der Situation der Kinder und Jugendlichen als Zielstellung formulierten.

Die Chancen einer „integrativen Ganztagsbildung“<sup>23</sup> werden anhand dieser Ergebnisse von den Autoren der Studie eher skeptisch betrachtet. Es wird stattdessen darauf hingewiesen, dass die Schule selbst sich eigenständig und eigenverantwortlich um eine veränderte Unterrichtsgestaltung bemühen sollte. Kooperation an sich – und die Form, wie sie bisher größtenteils praktiziert wird, ist nach Stolz nicht die alleinige Antwort auf die Frage nach einer „Schule der Zukunft“<sup>24</sup>.

Die Wirkmächtigkeit von Kooperation sowie deren Folgen und Rolle für Schule ist durch unterschiedliche Einschätzungen geprägt. Während Stolz die Art und Weise der Kooperation, wie sie bisher von Schule praktiziert wird, skeptisch betrachtet, merkt Maykus an, dass die Kooperation von Jugendhilfe und Schule zunehmend die

„Problematisierung und Abstimmung struktureller Fragen einer Annäherung zweier pädagogischer Systeme“<sup>25</sup> sei.

Der fachliche Diskurs hat sich dahingehend weiterentwickelt, dass es nicht mehr um die reine Kooperation – der eine hohe Bedeutung beigemessen wird – in der Form der Einbeziehung von außerschulischen Partnern in die Schule und um Schulentwicklung allgemein geht.

---

„sporadische Kooperation“ sowie das „Zusammenarbeitsmodell ‚konstitutive Kooperation‘“; vgl. Vogel 2006, S. 17f.

<sup>22</sup> Behr-Heintze / Lipski 2005, S. 128.

<sup>23</sup> Ebd., S.129.

<sup>24</sup> Ebd.

<sup>25</sup> Ebd.

Die bildungspolitischen Debatten und Entwicklungen nehmen das System Jugendhilfe stärker in den Blick. Sie konzentriert sich heute auf die Gestaltung kommunaler Bildungslandschaften bzw. auf die Verstetigung von kommunalen Angebotsstrukturen im Bereich Bildung, Erziehung und Betreuung.<sup>26</sup>

Die AGJ benennt ebenfalls die Wichtigkeit kommunaler Vernetzung und Strukturen zur besseren Koordination und Abstimmung einzelner Angebote von Jugendhilfe und Schule.<sup>27</sup>

Ein wichtiges Instrument stelle dabei die gemeinsame Erarbeitung von kommunalen Bildungsberichten dar, da dadurch Disparitäten deutlicher sichtbar und Möglichkeiten der Reduzierung diskutiert werden könne. Strukturelle und individuelle Barrieren beider Bereiche werden möglicherweise durch derartige gemeinsame Aktivitäten reduziert, wodurch der qualitative Standard der Kooperation steigt.

Bei Jugendhilfeangeboten in der Schule unterscheidet die AGJ neben den formalen Dienstleistungen der bereits kurz erwähnten Schulsozialarbeit auch die gemeinsame – und zwar konzeptionell und inhaltlich gemeinsame – Gestaltung von Projekten inner- und außerhalb des regulären Unterrichtes. So sind stadtteilorientierte Projekte im Jugendzentrum unter Mitwirkung der Schule oder auch gemeinsame Fortbildungen in Mediation und Konfliktmanagement Beispiele solcher gemeinsamen Projekte.<sup>28</sup>

Inzwischen liegen neben diesen Veröffentlichungen zahlreiche Handlungsempfehlungen vor, deren Charakter allerdings aus Sicht der Autorin dieser Arbeit häufig einen appellativ-idealistischen Charakter aufweisen.

---

<sup>26</sup> Vgl. Maykus, in: Landschaftsverband Rheinland 2006, S. 19.

<sup>27</sup> Vgl. AGJ 2006, S. 5. <http://www.agj.de/pdf/5/2006/Handlungsempfehlungen%20AGJ.pdf> (abgerufen am 23.01.2009). Siehe dazu auch die Veröffentlichungen der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung (DKJS), z. B. die Broschüre „Bildungslandschaften in gemeinschaftlicher Verantwortung gestalten“, Berlin 2007.

<sup>28</sup> Ebd.

Die gelebte Heterogenität der Kooperation in und mit Schulen erschwert aus Sicht der Autorin pauschale und/oder abstrakte Empfehlungen zu deren optimaler Ausgestaltung. Diese Arbeit möchte dazu beitragen, dass die Praxis der Kooperation und die dahinterstehenden Einstellungen, aber auch Barrieren stärker in den Fokus der Betrachtung rücken.

Die Kooperationsdebatte sollte sowohl entschleunigt werden als auch ihren Fokus nicht mehr primär auf eine Ergebnisorientierung hinsichtlich einseitiger objektiver Fakten legen, sondern vielmehr entstandene Dynamiken, Kooperationsstrukturen und deren Nachhaltigkeit für die Schule und deren zahlreiche Akteure berücksichtigen. Kooperation besteht aus Sicht der Autorin nicht allein in der Tatsache, dass in Schulen verschiedene Akteure und Träger vor Ort sind, sondern in einer gemeinsamen Zielorientierung und der Qualität ihrer Kooperation. Dies ist die Grundlage dafür, dass Kooperation auf eine für alle Seiten gewinnbringende Basis gestellt wird.

## 2. Theoretische Grundlagen

Dieses Grundlagenkapitel gibt einen Einblick in wichtige Aspekte des Forschungsfeldes der Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Beginnend mit einer terminologischen Klärung des Begriffes Kooperation erfolgt im weiteren Verlauf die Darlegung der Spezifika von Jugendhilfe und Schule unter besonderer Betrachtung ihrer jeweiligen historischen Entwicklung, der rechtlichen Grundlagen sowie deren Aufgaben und Ziele.

Ein weiterer Punkt thematisiert die wesentlichen Etappen der Kooperation in den vergangenen Jahrzehnten. Ein Exkurs beschäftigt sich dabei mit der Entwicklung in den neuen Bundesländern. Im Kapitel zu den Rahmenbedingungen gelingender Kooperation wird z. B. auf Fort- und Weiterbildungen sowie auf Kooperationsvereinbarungen eingegangen. Da im Laufe der Arbeit und vor allem aufgrund der Analyse der Ergebnisse professions- sowie

anererkennungstheoretische Gesichtspunkte bedeutsam und im Ergebnisteil konzertiert dargestellt werden, erfolgt im Grundlagenkapitel eine theoretische Einführung beider Punkte. Das Kapitel schließt mit einer Zusammenfassung.

## 2.1 Positiv assoziiert und uneinheitlich – Terminologische Klärung des Begriffes Kooperation

Vor dem Hintergrund des Untersuchungsgegenstandes gilt es zunächst, eine definitorische Grundlage des Begriffes Kooperation zu schaffen. Van Santen und Seckinger sprechen diesbezüglich vom „Mythos Kooperation“<sup>29</sup> und deuten damit vor allem an, dass der Begriff Kooperation zum einen äußerst vielfältige – meist positiv assoziierte – Erwartungen impliziert und zum anderen kaum valide definiert ist.

So wird von den Autoren angemerkt, dass nach Hinte Kooperation ein „gemurmelteres Mantra“<sup>30</sup> sei. Innerhalb der sozialpolitischen Ebene wird auf von Kardorff verwiesen, der mit

„dem Kooperations-, Koordinations- und Vernetzungsdiskurs Forderungen und Erwartungen nach Rationalisierung, Kosteneinsparung, Vermeidung von Fehl- und Doppelversorgung, Steigerung der Wirksamkeit und Effizienz sowie die Nutzung von Synergieeffekten durch gezielte Formen der Vernetzung“<sup>31</sup> verbunden sieht.

Die genannten Autoren konstatieren anhand verschiedener Beispiele die sehr differenzierte Semantik des Begriffes Kooperation. Obgleich z. B. Baur in einer Studie über die Kooperation von Jugendhilfe und Schule aussagt, dass sich der Begriff Kooperation „durch recht klare definitorische Festlegungen“<sup>32</sup> auszeichne, wird in den Ausführungen vor allem die heterogen eingeschätzte begriffliche Assoziationsreichweite sowie die Analogie zu nahestehenden Begriffen wie Vernetzung und Koordination deutlich.

---

<sup>29</sup> Santen, van / Seckinger 2003, S. 21.

<sup>30</sup> Hinte, zit. nach: Santen, van / Seckinger 2003, S. 22.

<sup>31</sup> Kardorff, zit. nach: Santen, van / Seckinger 2003, S. 22.

<sup>32</sup> Baur 1997, S. 4.

Weiterhin ist auch zu berücksichtigen, in welchem fachlichen Kontext eine Begriffsbestimmung erfolgt. Bei fast allen Definitionen werden die Aspekte der Existenz von mindestens zwei Parteien, das intendierte Handeln sowie die Notwendigkeit von Abstimmungsprozessen genannt.<sup>33</sup>

Erika Spieß rekurriert für eine Kooperationsstudie unter Lehrkräften z. B. auf eine an der Organisationspsychologie orientierte Definition, bei der Sie vor allem den „Bezug auf andere, auf gemeinsam zu erreichende Ziele bzw. Aufgaben“<sup>34</sup> sowie die Intention, den kommunikativen Aspekt und das notwendige Vertrauen betont. Sie sagt weiterhin aus, dass Kooperation

„eine gewisse Autonomie voraus[setzt] und [...] der Norm von Reziprozität verpflichtet“<sup>35</sup> sei.

Für die hier vorliegende Arbeit soll die folgende Begriffsbestimmung von van Santen und Seckinger als terminologische Grundlage von Kooperation gelten. Die Autoren verstehen demnach unter Kooperation

„ein Verfahren – also keinen inhaltlich definierbaren Handlungsansatz – der intendierten Zusammenarbeit, bei dem im Hinblick auf geteilte oder sich überschneidende Zielsetzungen durch Abstimmung der Beteiligten eine Optimierung von Handlungsabläufen oder eine Erhöhung der Handlungsfähigkeit oder der Problemlösekompetenz angestrebt wird“.<sup>36</sup>

Die Definition erscheint vor dem Hintergrund der Fragestellung deshalb besonders geeignet, weil sie die Zielsetzungen betont. Sie fokussiert sich zudem auf die Handlungsebene. Diese ist auch Bestandteil der Untersuchung bzw. der Fragestellung der Arbeit und erscheint demnach als geeignet.

## 2.2 Ähnlich und doch verschieden – Spezifika von Jugendhilfe und Schule

Das folgende Kapitel betrachtet zunächst die historisch gewachsene Ausdifferenzierung von Schule und Jugendhilfe. Im Anschluss erfolgt die Darlegung der rechtlichen Besonderheiten beider Bereiche. In einem weiteren

---

<sup>33</sup> Vgl. Van Santen / Seckinger 2003, S. 25ff.

<sup>34</sup> Spieß, in: Gräsel u. a. 2006, S. 206.

<sup>35</sup> Ebd.

<sup>36</sup> Van Santen / Seckinger 2003, S. 29. Im Original kursiv.



Kapitel wird auf Aufgaben, Ziele und Arbeitsgrundsätze von Jugendhilfe und Schule eingegangen.

### 2.2.1 Historisch gewachsene Trennung – Ausdifferenzierung von Jugendhilfe und Schule

Die Separierung von Familie, Schule und Jugendhilfe ist historisch gewachsen. Prüß konstatiert, dass die Ausbildung von Kindern historisch gesehen im alltäglichen Leben durch die mündliche Überlieferung erfolgte.<sup>37</sup> Erst der stetige Wissenszuwachs und der damit einhergehende Effekt, dass allein die mündliche Überlieferung von Wissen von einer Generation zur nächsten nicht mehr ausreichte, führte zur Einführung von Schulen und der damit beginnenden funktionellen Trennung der Bereiche Schule und Elternhaus. Im weiteren Verlauf differenzierte sich die Schule zunehmend weiter aus und wurde zu Beginn des letzten Jahrhunderts durch die Jugendhilfe ergänzt.<sup>38</sup>

Die Ausdifferenzierung von Schule und Jugendhilfe hat historisch gesehen keinen linearen Verlauf. So waren jugendhilfespezifische Faktoren in der Vergangenheit (bzw. Ansätze einer Jugendhilfe im damaligen Verständnis) integraler Bestandteil von schulischer Bildung bzw. erzieherischer Fürsorge. Die Schule habe, so Olk mit dem Verweis auf Grossmann, von Mitte des 18. bis etwa Mitte des 19. Jahrhunderts den Auftrag gehabt, grundlegende Kenntnisse zu vermitteln. Auch die sittlich-religiösen Werte und die Einhaltung von Disziplin seien wichtiger Bestandteil des Schulwesens zur damaligen Zeit gewesen.

Besonders in den „Industrie- und Arbeitsschulen“ wurden Kinder aus ärmeren Elternhäusern mit dem Ziel unterrichtet

„[...] soziale Krisenherde zu befrieden, die Gesellschaft vor der Verwahrlosung der Kinder zu schützen und eine soziale Randgruppe, nämlich die der Armenkinder und deren Eltern, zu disziplinieren. Andererseits zeigten sich auf der pädagogischen Ebene fortschrittliche,

---

<sup>37</sup> Diese Darstellung trifft vor allem auf das Volk bzw. auf den Bürger zu. Nicht berücksichtigt werden hier die Traditionslinien der Kloster- bzw. Domschulen des Mittelalters und späterer Epochen, die vorwiegend dem Klerus vorbehalten waren.

<sup>38</sup> Vgl. Prüß, in: Hartnuß / Maykus (Hrsg.) 2004, S. 102.

sozialpädagogische Ansätze im Konzept der Industrieschule. Insbesondere die enge Verbindung von Lernen und Arbeit im Werkunterricht ermöglichte neue, kindgemäße Formen des Unterrichts.“<sup>39</sup>

Auch Homfeldt betrachtet die Entwicklung des niederen (Volks-)Schulwesens als zentralen historischen Kulminationspunkt eines beginnenden Zusammenwirkens von Schule und Sozialpädagogik, zumal Anfang des 19. Jahrhunderts die Industrialisierung und deren Folgen eine organisierte schulische Ausbildung unter staatlicher Verantwortung erforderlich machte. Sowohl die Schule als auch die sich in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts entwickelnden sozialpädagogischen Einrichtungen intendierten dabei, dem größer werdenden Proletariat der Industrie sowohl schulische Grundbildung als auch Integration in den Arbeitsmarkt zu ermöglichen. Schule deckte dabei eher den Bildungsaspekt und die sozialpädagogischen Einrichtungen den integrativen Qualifikationsaspekt ab.<sup>40</sup>

Olk u. a. heben hervor, dass sich z. B. Ende des 19. Jahrhunderts erste Bestrebungen und Maßnahmen einer Kinderfürsorge und Jugendpflege etablierten. Die Entstehung von ersten öffentlichen Schulen und die Armenpflege hatten demzufolge ihren historischen Überschneidungspunkt in der Aufklärung und in der Industrialisierung des 19. Jahrhunderts.<sup>41</sup>

Die damaligen zeitgenössischen integrativen pädagogischen Ansätze, die z. B. auch durch J. H. Pestalozzi (1746-1827) begründet wurden, prägten das Bild von Schule und die ersten kompensatorischen Ansätze gegen mangelnde Bildungschancen und unzureichende Erziehung von Kindern.<sup>42</sup> Pestalozzi galt dabei als Unterstützer der Waisenkinder; er gründete Waisenhäuser, in denen die „Unterrichtung der Kinder ein wesentliches, allerdings nicht das wichtigste Element seiner pädagogischen Arbeit war.“<sup>43</sup>

Die organisatorische Struktur der Waisenhäuser Pestalozzis gründete sich auf die Kombination von Schule und Erziehung, sodass sich schon zu diesem Zeitpunkt

---

<sup>39</sup> Aden-Grossmann, in: Nyssen / Schön (Hrsg.) 2005, S. 241.

<sup>40</sup> Vgl. Homfeldt, in: Hartnuß / Maykus (Hrsg.) 2004, S. 41ff.

<sup>41</sup> Vgl. Olk / Bathke / Hartnuß 2000, S. 65f.

<sup>42</sup> Vgl. Grossmann 1987, S. 75ff.

<sup>43</sup> Mörschner 1988, S. 108.

Berührungspunkte und erste Formen der Kooperation von sozialer Arbeit und Schule ergaben. Pestalozzi gilt demzufolge nicht nur als einer der ersten Vertreter einer sich deutlich konturierenden Sozialpädagogik, sondern auch als „Pate einer sozialpädagogisch orientierten Schule“<sup>44</sup>.

Die kommunale Fürsorge entwickelte zu dieser Zeit ebenfalls erste Angebote, die als Vorläufer der Schulsozialarbeit definiert werden. So sind z. B. bereits im ausgehenden 19. Jahrhundert aufgrund der negativen Folgen der Kinderarbeit erste Instrumente einer Schulkinderfürsorge etabliert. Später, ab dem Beginn des 20. Jahrhunderts, kamen Angebote der Schulgesundheitspflege und der Schulpflege hinzu.<sup>45</sup>

Grossmann beschreibt detailliert und anschaulich die Entwicklung der Schulkinderfürsorge und Schulpflege. Zu Beginn des 19. Jahrhunderts herrschten in den Fabriken katastrophale Arbeitszustände, die u. a. dadurch gekennzeichnet waren, dass Kinderarbeit weit verbreitet war, bis zu 16 Stunden täglich gearbeitet wurde und zudem Wohnungsnot herrschte. Als Reaktion auf diese Bedingungen und um besonders die Situation der Kinder signifikant zu verbessern, entstanden in dieser Zeit erste Horte sowie Einrichtungen der Schulgesundheitspflege und Schulpflege.

Ursächlich für die Entwicklung derartiger Einrichtungen war die aufkommende politische und pädagogische Erkenntnis, dass nicht nur materielle, sondern vor allem auch pädagogische Unterstützungsmaßnahmen notwendig wurden, um die Situation von Kindern und Jugendlichen zu verbessern.

Nach der Eröffnung des ersten Hortes 1871 (von Schmidt-Schwarzenberg, Professor für Pädagogik an der Universität Erlangen) kam es innerhalb von wenigen Jahren zu einer Verstetigung dieses Angebotes, sodass es nach einer Umfrage der Deutschen Zentrale für Jugendfürsorge aus dem Jahr 1911 zu diesem

---

<sup>44</sup> Ebd.

<sup>45</sup> Vgl. Grossmann 1987, S. 75ff.

Zeitpunkt bereits etwa 950 Horte gab. Horte waren zu dieser Zeit zunächst vordergründig eine sozialfürsorgerische Einrichtung, die vor allem von jenen Kindern besucht wurde, deren Mütter alleinerziehend oder krank waren.<sup>46</sup>

In Bezug auf die Entwicklung der Schulpflege sei darauf hingewiesen, dass diese – im Gegensatz zu den Horten – keine eigenständige pädagogische Einrichtung darstellte. Sie entstand stattdessen in enger Verbindung zur Schule und im Zuge eines Differenzierungsprozesses aus der Schulgesundheitspflege heraus. Vor dem Hintergrund der Fragestellung dieser Arbeit ist vor allem von Bedeutung, dass die Schulpflege ein wesentlicher Vorläufer der Schulsozialarbeit ist und damit eine Form der Kooperation von Jugendhilfe und Schule darstellt.

Dies belegt Grossmann am Beispiel der Aufgabengebiete von Schulpflegerinnen am Anfang des 20. Jahrhunderts und bezieht sich dabei auf die Ausführungsvorschriften des Jugendamtes der Stadt Frankfurt a. M. aus dem Jahr 1915. Aus diesen geht hervor, dass das wesentliche Aufgabenfeld der Schulpflegerinnen war, als vermittelnde Instanz zwischen Schule, Schularzt und Jugendamt zu fungieren sowie

„die Fürsorge für bedürftige, kranke, vernachlässigte, verwahrloste und minderbegabte Volksschulkinder unter Inanspruchnahme der öffentlichen und privaten Wohlfahrtseinrichtungen möglichst wirksam zu gestalten.“<sup>47</sup>

Im Weiteren werden innerhalb der Dienststeinweisungen für Schulpflegerinnen die heute im Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG) verankerten Rechte und Pflichten der Erziehung von Eltern gegenüber ihren Kindern deutlich. Nur wenn diese trotz Belehrungen ihrer Elternpflicht nicht nachkommen, hat die Schulpflegerin die Kompetenz, weitere Interventionsmaßnahmen einzuleiten bzw. sich mit dem Jugendamt ins Benehmen zu setzen.

---

<sup>46</sup> Vgl. ebd., S.28ff.

<sup>47</sup> Ebd., S. 49.

Die Schulpflegerinnen waren somit formal institutionell als auch in ihrem Aufgabengebiet eng an das Jugendamt gekoppelt und hatten insofern nur einen relativ geringen Spielraum, in dem sie selbstständig agieren konnten.<sup>48</sup>

Diese Ansätze der Verknüpfung von sozialpädagogischen Angeboten und schulischer Bildung wurden aufgrund der Gründung kommunaler Jugendämter ab 1924 – deren Grundlage das Reichsjugendwohlfahrtsgesetz (RJWG) war – dann aber wieder gestoppt. Die regionalen Einteilungen der entstandenen Jugendämter waren nicht identisch mit den Einteilungen der Schulbezirke, sodass die Familienfürsorge einen eigenen Außendienst für die Arbeit mit Familien, Kindern und Jugendlichen aufbaute. Der Bezugspunkt der damaligen Familienfürsorge wurde eindeutig auf die Familie und nicht auf die Schule gelegt, sodass die Arbeitsplätze der Schulpflegerinnen gestrichen wurden.<sup>49</sup>

Dies formuliert auch Homfeldt, indem er feststellt, dass das Gesetzesvorhaben des RJWG die sich bietende Chance einer strukturfundierten Zusammenarbeit zwischen Jugendhilfe und Schule letztlich nicht genutzt habe.<sup>50</sup>

Interessant ist in diesem Zusammenhang auch eine kurze Betrachtung der Entwicklung des KJHG in Deutschland. Das RJWG wurde 1922 verabschiedet und trat im April 1924 in Kraft. Es war in vielen Punkten polizei- und ordnungsrechtlich formuliert und konnte aufgrund der in der Weimarer Republik vorherrschenden angespannten politischen Lage kaum umgesetzt werden.

In der Zeit des Nationalsozialismus wurden die Einrichtungen des RJWG gleichgeschaltet und der wohlfahrtspolitische Ansatz nicht angewendet. Die Leitung der Jugendämter wurde z. B. dergestalt geändert, dass die Geschäftsführung in die Verantwortung der Bürgermeister bzw. des Landrats überging. Nach dem Zweiten Weltkrieg wurde ab 1945 in den westlichen

---

<sup>48</sup> Vgl. ebd.

<sup>49</sup> Vgl. ebd., S. 75ff.

<sup>50</sup> Vgl. Homfeldt, in: Hartnuß / Maykus (Hrsg.) 2004, S. 51.

Besatzungszonen das RJWG angewendet und erfuhr Jahre später seine erste Novellierung dahingehend, dass das „R“ gestrichen und das Gesetz nunmehr JWG hieß und von 1961-1991 in der Bundesrepublik Deutschland die Jugendhilfe gesetzlich regelte. Neben dieser namentlichen Änderung blieben allerdings die eher restriktiven pädagogischen Ansätze und Strukturen erhalten.

In der sowjetischen Besatzungszone und der daraus später entstandenen DDR war die Jugendhilfe der Volksbildung angegliedert und in einem eigenständigen Gesetzkatalog geregelt. Die Jugendhilfe verstand sich dabei als Fürsorge für die Jugend mit der Zielstellung der Anpassung an gesellschaftliche Normen und einer stark interventionsorientierten und bevormundenden Pädagogik, die zudem politisch-ideologisch geprägt war. Gesetzliche Grundlage bildete die Jugendwohlfahrtsverordnung.

Nach der Wiedervereinigung Deutschlands 1990 trat das neu entwickelte KJHG in den neuen Bundesländern im Oktober 1990 und in den alten Bundesländern im Januar 1991 in Kraft. Historisch gesehen zeigen sich dabei zentrale Unterschiede zum JWG. Vor allem die Beteiligung der betroffenen Kinder, Jugendlichen und Eltern, der präventive Aspekt der Jugendhilfe und die Bestrebung, Selbsthilfepotenziale zu aktivieren, fanden sich nunmehr im Gesetzestext wieder. Im KJHG stehen nicht mehr wie im JWG Kontrolle und Eingriff im Vordergrund. In den letzten Jahren wurden mehrere Gesetzesnovellierungen des KJHG vorgenommen, wie z. B. die gesetzlichen Veränderungen zum Kinderschutz.

Als Fazit kann festgestellt werden, dass die Jugendhilfe historisch betrachtet wesentlich jünger ist als die Schule. Zudem zeigte sich, dass Jugendhilfe und Schule – wenn auch nicht so formuliert – in der Vergangenheit (als Schulpflege usw.) bereits stark miteinander verwoben waren. Im Laufe der Zeit haben sich beide Bereiche ausdifferenziert und es entstand eine infrastrukturell und gesetzlich eigenständige Jugendhilfe.

### 2.2.2 Formalrechtlich ausreichend abgesichert – Rechtliche Aspekte der Kooperation von Jugendhilfe und Schule in Bundes- und Landesregularien

Im Folgenden wird zunächst grundsätzlich auf die formalrechtlichen Rahmungen beider Professionen hinsichtlich der Kooperation von Jugendhilfe und Schule eingegangen. Daran schließt sich auf der konkreten Länderebene die Darstellung der entsprechenden Regelungen des Landes Berlin an. Da im empirischen Material der vorliegenden Arbeit das Thema Kinderschutz in einem Fall von Bedeutung ist, wird auch darauf kurz eingegangen.

Die Jugendhilfe fußt zunächst vordergründig auf dem KJHG, welches rechtssystematisch dem Sozialgesetzbuch (SGB) VIII zugeordnet ist.<sup>51</sup> Zur Einordnung des KJHG bemerken Wiesner u. a.:

„Das KJHG ist ein Artikelgesetz [im Original fett hervorgehoben, Anm. d. Verf.]. Es enthält neben dem sogenannten Stammgesetz, dem SGB VIII ‚Kinder und Jugendhilfe‘, in weiteren Artikeln Änderungen anderer Gesetze aus Anlaß der Neuordnung der Kinder- und Jugendhilfe, Überleitungs- und die üblichen Schlußvorschriften. Der Charakter dieses Gesetzes als Artikel- oder Mantelgesetz kommt in der vom Gesetzgeber gewählten Kurzbezeichnung ‚Kinder- und Jugendhilfegesetz‘ jedoch nicht mehr zweifelsfrei zum Ausdruck. Sie erweckt vielmehr den Anschein, als sollte damit das Stammgesetz bezeichnet werden, das die Vorschriften über die Kinder- und Jugendhilfe enthält und das JWG ablöst. Präziser wäre daher die Kurzbezeichnung ‚Kinder- und Jugendhilfeneuordnungsgesetz‘ gewesen. Da die Bezeichnung Kinder- und Jugendhilfegesetz sich nicht ausschließlich auf das Stammgesetz bezieht, sondern dem Artikelgesetz vorbehalten ist, sind die Vorschriften des Stammgesetzes entweder als Art. 1 § KJHG oder als § SGB VIII zu zitieren. Die Praxis (auch der Gerichte) ignoriert diese Unterscheidung jedoch weitgehend und zitiert die Vorschriften des SGB VIII als solche des KJHG. Dabei wird jedoch verkannt, dass nur das SGB VIII, nicht das KJHG an den Änderungen seit Inkrafttreten (des KJHG) teil hat.“<sup>52</sup>

Das Zitat verdeutlicht, dass die Jugendhilfe mehr umfasst als die Inhalte des KJHG. Der Artikelcharakter zeigt sich z. B. in Art. 20 des Grundgesetzes (GG), worin das Sozialstaatsgebot definiert ist. Weiterhin berührt der Art. 6 GG (Schutz der Familie) die Arbeit der Jugendhilfe, vor allem vor dem Hintergrund der Wächteramtsfunktion des öffentlichen Jugendhilfeträgers auf der einen und dem Elternrecht und dem Schutz der Familie auf der anderen Seite.

---

<sup>51</sup> Vgl. Krüger / Zimmermann, in: Henschel u. a. (Hrsg.) 2008, S. 125f.

<sup>52</sup> Wiesner / Mörsberger / Oberloskamp / Struck 2000, S. 12.

Auf bundespolitischer Seite besteht für den Gesetzgeber nach Art. 74 GG zudem nur die Zuständigkeit bei konkurrierender Gesetzgebung. Das KJHG ist dabei zunächst bundeseinheitlich geregelt, wird aber durch Landesausführungsvorschriften in der Umsetzung konkretisiert.<sup>53</sup>

Münder betont, dass die rechtlichen Grundlagen der Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule im SGB VIII nur rudimentär und punktuell in den verschiedenen Abschnitten des KJHG zu finden seien. Er benennt dabei vor allem zwei zentrale Grundlinien: Einerseits umfasse dies originäre rechtliche Bezüge im Verhältnis von Jugendhilfe und Schule sowie andererseits die Jugendhilfe als Sozialleistungsträger zur Schule bei Inanspruchnahme von individuellen Leistungen für junge Menschen.

Bezüglich der grundsätzlichen Aussagen zum Verhältnis von Jugendhilfe und Schule benennt Münder die §§ 81 und 10 SGB VIII, die jeweils unterschiedliche Schwerpunkte umfassen.

§ 81 SGB VIII beschreibt vor allem die Zusammenarbeit des Trägers der öffentlichen Jugendhilfe mit weiteren Institutionen und öffentlichen Einrichtungen. Münder hebt hervor, dass damit zum Ausdruck gebracht werde, dass der Auftrag der Jugendhilfe, der im § 1 Abs. 3 SGB VIII erläutert wird, eine derartige Zusammenarbeit unerlässlich mache.

Innerhalb einer umfassenden Betrachtungsweise und der Intention der Verbesserung von Lebens- und Sozialisationsinstanzen junger Menschen ist die Jugendhilfe darauf angewiesen, mit denjenigen Stellen zu kooperieren, die ebenfalls einen solchen Auftrag haben. Im § 81 Nr. 1 SGB VIII werden deshalb auch ausdrücklich die Schule und Stellen der Schulverwaltung erwähnt.<sup>54</sup>

„Die Träger der öffentlichen Jugendhilfe haben mit anderen Stellen und öffentlichen Einrichtungen, deren Tätigkeit sich auf die Lebenssituation junger Menschen und ihrer Familien auswirkt, insbesondere mit 1. Schulen und Stellen der Schulverwaltung, 2. Einrichtungen und

---

<sup>53</sup> Vgl. Krüger / Zimmermann, in: Henschel u. a. 2008, S. 125f.

<sup>54</sup> Vgl. Münder, in: Hartnuß / Maykus (Hrsg.) 2004, S. 561ff.



Stellen der beruflichen Aus- und Weiterbildung [...] im Rahmen ihrer Aufgaben und Befugnisse zusammenzuarbeiten.“<sup>55</sup>

Der Rechtscharakter verpflichtet demnach dazu, dass zunächst (nur) die öffentliche Jugendhilfe mit den Schulen zusammenarbeiten soll. Insofern stellt diese Regelung lediglich eine „objektive Rechtsverpflichtung“<sup>56</sup> dar, woraus sich keine subjektiv rechtlichen Ansprüche von z. B. Schulen oder Schulverwaltung ableiten lassen und deren Unterlassung seitens der öffentlichen Jugendhilfe kaum sanktioniert werden kann.

Interessant für die freien Träger der Jugendhilfe ist in diesem Zusammenhang, dass sie durch die Bestimmung des § 81 SGB VIII rechtlich nicht gebunden sind. Allerdings sei in diesen Fällen, so Münder, davon auszugehen, dass die freien Träger schon aufgrund der Realisierung der Ziel- und/oder Projektvereinbarung aus reinem Eigeninteresse eine Zusammenarbeit mit Schule oder Schulverwaltung bzw. anderen Stellen forcierten. Wenn nicht in den Schulgesetzen der Länder anderweitig geregelt, ergibt sich allein aus dem § 81 Nr. 1 SGB VIII auch keine gesetzliche Verpflichtung von Schulen, mit dem Träger der öffentlichen Jugendhilfe zu kooperieren.<sup>57</sup>

Münder konstatiert, dass aufgrund der geringen Kommentarliteratur zum Begriff der Zusammenarbeit der § 81 Nr. 1 SGB VIII einen nur „geringen funktionalen Gehalt“ vorweise und „[...] inhaltlich ein Appellcharakter“<sup>58</sup> vorliege.

Der § 10 SGB VIII betont im Verhältnis von Jugendhilfe und Schule vor allem den Aspekt der Subsidiarität der Jugendhilfe und verdeutlicht, dass auch die Leistungen und Angebote der Schule (als eine Organisation, die relevante Leistungen und Verpflichtungen hat) gegenüber der Jugendhilfe vorrangig sind.<sup>59</sup>

„(1) Verpflichtungen anderer, insbesondere der Träger anderer Sozialleistungen und der Schulen, werden durch dieses Buch nicht gerührt. Auf Rechtsvorschriften beruhende Leistungen anderer

---

<sup>55</sup> Jugendrecht 1999, S. 49.

<sup>56</sup> Münder, in: Hartnuß / Maykus (Hrsg.) 2004, S. 562.

<sup>57</sup> Vgl. ebd., S. 563.

<sup>58</sup> Ebd.

<sup>59</sup> Vgl. ebd., S. 564.

dürfen nicht deshalb versagt werden, weil nach diesem Buch entsprechende Leistungen vorgesehen sind.“<sup>60</sup>

Münder betont, dass diese Regelung im Ergebnis auch impliziere, dass zunächst die Schulverwaltung all die Leistungen zu erbringen habe, die nach den jeweiligen landesrechtlich gültigen Schulgesetzen vorgegeben seien. Nur wenn Schule bzw. die Schulverwaltung diese Aufgaben und Leistungen nicht abdecken kann, ist das Nachrangprinzip der Jugendhilfe obsolet und der Jugendhilfeträger kann entsprechende Maßnahmen erbringen und deren Kosten nach § 95 SGB VIII von der Schulverwaltung zurückfordern.<sup>61</sup>

Für den Bereich der individuellen Leistungen im Verhältnis von Jugendhilfe und Schule benennt Münder die Jugendsozialarbeit nach § 13 Abs. 1 SGB VIII sowie die Eingliederungshilfe nach § 35 a SGB VIII.

Die Jugendsozialarbeit nach § 13 SGB VIII betont insbesondere im Abs. 1 die Unterstützung durch Angebote der Jugendhilfe bei schulischen Schwierigkeiten mit dem Ziel des „Ausgleichs sozialer Benachteiligung oder zur Überwindung individueller Beeinträchtigung“<sup>62</sup>. Münder betont mit dem Verweis auf Wiesner, dass dadurch der Abs. 1 SGB VIII eine „zentrale Norm im Verhältnis von Jugendhilfe und Schule“ darstelle und so „als die zentrale Rechtsgrundlage für die so genannte Schulsozialarbeit Anwendung findet.“<sup>63</sup>

Im Mittelpunkt der Umsetzung von Schulsozialarbeit nach § 13 Abs. 1 SGB VIII stehen dabei vor allem die sozialen Problemlagen im Alltag von Schüler/-innen. Durch gruppenpädagogische oder individuelle Maßnahmen soll die Leistungsfähigkeit gestärkt und die Sozialisation von Schüler/-innen gefördert werden. Zudem stellt der § 13 Abs. 1 SGB VIII auch die Grundlage für individuelle Leistungen wie konkrete Einzelfallhilfen, Schularbeitshilfen und

---

<sup>60</sup> Jugendrecht 1999, S. 19.

<sup>61</sup> Vgl. Münder, in: Hartnuß / Maykus (Hrsg.) 2004, S. 565.

<sup>62</sup> Jugendrecht 1999, S. 20.

<sup>63</sup> Münder, in: Hartnuß / Maykus (Hrsg.) 2004, S. 565.

Förderkurse dar. Auch hier gilt allerdings wieder das Prinzip der Nachrangigkeit der Jugendhilfe.

Eine weitere Rechtsgrundlage für individuelle Leistungen im Verhältnis von Jugendhilfe und Schule stellt die Eingliederungshilfe nach § 35a SGB VIII dar. Unter der besonderen Beachtung von seelischer Behinderung ist der § 35a SGB VIII vor allem bei Entwicklungsstörungen im Zusammenhang mit schulischen Fähigkeiten von Bedeutung. Dies trifft vor allem auf Teilleistungsschwächen wie Dyskalkulie und Legasthenie zu. Auch in diesen Fällen ist aufgrund des Subsidiaritätsprinzips zunächst zu prüfen, ob die Krankenkasse (§ 10 SGB VIII) oder auch die Schule selbst adäquate Unterstützungsmöglichkeiten bieten kann. In Fällen, in denen dies aufgrund mangelnder Ressourcen nicht möglich ist, kann die Jugendhilfe entsprechende Fördermaßnahmen durchführen und die Kosten nach § 95 SGB VIII von der Schulverwaltung zurückverlangen.<sup>64</sup>

Neben diesen formalen Regelungen wird nun auf die länderspezifischen Regelungen in Berlin eingegangen, da die untersuchten Projekte hier verortet sind.

Das Berliner Schulgesetz (SchulG) vom Januar 2004 – letztmalig geändert im Juni 2010 – hat rechtliche Rahmenbedingungen für eine Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule geschaffen. Vor allem die höhere Eigenständigkeit und eine sozialräumliche Orientierung bilden die Grundlage dafür, dass generell der Gedanke von Kooperationen an verschiedenen Stellen innerhalb des SchulG direkt oder indirekt benannt wird.

Im Bereich der Kooperation von Jugendhilfe und Schule sind dabei nach Lütke vor allem folgende Paragraphen von Bedeutung:

§ 4 Abs. 1 Satz 1 besagt, dass

---

<sup>64</sup> Vgl. Münder, in: Hartnuß / Maykus (Hrsg.) 2004, S. 567f.

„[d]ie Schule, die Erziehungsberechtigten und die Jugendhilfe [...] bei der Erfüllung des Rechts der Schülerinnen und Schüler auf größtmögliche Entfaltung ihrer Persönlichkeit und Fähigkeiten zusammen“<sup>65</sup> wirken.

Schule, Jugendhilfe und die Eltern werden dazu verpflichtet, gemeinsam im Sinne der Umsetzung des Rechts von Schülern/Schülerinnen auf die freie Entfaltung ihrer Persönlichkeit hinzuarbeiten. § 5 des Berliner SchulG widmet sich konkret der Öffnung von Schulen und der Kooperation. In § 5 Abs. 1 wird darauf hingewiesen, dass die Schule

„[...] im Rahmen des Bildungs- und Erziehungsauftrages mit den Trägern der öffentlichen und freien Jugendhilfe sowie mit außerschulischen Einrichtungen und Personen“<sup>66</sup> zusammenarbeitet.

Im Weiteren wird in Abs. 2 die Möglichkeit eingeräumt, dass dafür

„[...] im Einvernehmen mit der zuständigen Schulbehörde insbesondere Vereinbarungen mit den Trägern der öffentlichen und freien Jugendhilfe und der beruflichen Fort- und Weiterbildung, den Musikschulen, den Volksschulen sowie Sport- und anderen Vereinen [...]“<sup>67</sup> getroffen werden können.

Darüber hinaus können seitens der Schule die technische und räumliche Ausstattung zur Verfügung gestellt werden. Für den Bereich der Kindeswohlgefährdung gab es mit der Novellierung des Berliner SchulG im Sommer 2010 eine Ergänzung zum bereits erläuterten § 5 SchulG. So ist im § 5a des Berliner SchulG die Zusammenarbeit zwischen Jugendamt und Schule bei „Gefährdung des Wohls eines Kindes oder eines Jugendlichen“<sup>68</sup> insofern konkret formuliert, als die Schule dazu verpflichtet ist, „im Rahmen ihres schulischen Auftrags den Anhaltspunkten“<sup>69</sup> einer Kindeswohlgefährdung nachzugehen und bei Erfordernis das Jugendamt einzuschalten.

Es wird diesbezüglich zudem auf die Möglichkeit der Weitergabe von personenbezogenen Daten an die notwendigen Stellen nach § 64 Berliner SchulG hingewiesen. Der § 5a des Berliner SchulG knüpft semantisch und inhaltlich an

---

<sup>65</sup> Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung 2010, S. 10.  
<http://www.berlin.de/imperia/md/content/senbildung/rechtsvorschriften/schulgesetz.pdf?start&ts=1303211502&file=schulgesetz.pdf2010> (abgerufen am 26.03.2012).

<sup>66</sup> Ebd.

<sup>67</sup> Ebd, S. 11.

<sup>68</sup> Ebd.

<sup>69</sup> Ebd.

den § 8a SGB VIII an, in welchem das Vorgehen in Fällen der Gefährdung des Kindeswohls geregelt ist. So ist formuliert:

„Werden dem Jugendamt gewichtige Anhaltspunkte für die Gefährdung des Wohls eines Kindes oder Jugendlichen bekannt, so hat es das Gefährdungsrisiko im Zusammenwirken mehrerer Fachkräfte abzuschätzen. Dabei sind die Personensorgeberechtigten sowie das Kind oder der Jugendliche einzubeziehen, soweit hierdurch der wirksame Schutz des Kindes oder des Jugendlichen nicht in Frage gestellt wird. Hält das Jugendamt zur Abwendung der Gefährdung die Gewährung von Hilfen für geeignet und notwendig, so hat es diese den Personensorgeberechtigten oder den Erziehungsberechtigten anzubieten.“<sup>70</sup>

Weiterhin gilt als Referenzrahmen des Vorgehens auch das im Dezember 2009 in Kraft getretene „Berliner Gesetz zum Schutz und Wohl des Kindes“, in welchem vor allem im § 10 die Zusammenarbeit von Jugendämtern und Gesundheitsämtern geregelt ist.

Nach § 8 SchulG hat sich jede Berliner Schule ein Schulprogramm zu geben. Dieses soll „Ziele, Inhalte und Rahmenbedingungen der Zusammenarbeit mit außerschulischen Kooperationspartnern“<sup>71</sup> umfassen, womit auch die Jugendhilfe angesprochen ist (§ 8 Abs. 2 Nr. 6).

§ 19 des Berliner SchulG befasst sich mit Ganztagsangeboten sowie Ganztagssschulen und betont dabei im Abs. 1 die Verbindung von „Unterricht und Erziehung mit außerunterrichtlicher Förderung und Betreuung“<sup>72</sup>, die durch außerschulische Kooperationspartner angeboten und z. B. auch in Form eines rhythmisierten Unterrichtes in den Schulalltag integriert werden kann.

Die Aufgaben des/der Schulleiter/-in beinhalten nach § 69 SchulG auch die Zusammenarbeit mit „den Behörden und Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe“<sup>73</sup>, wodurch die Öffnung der Schule in das soziale und kulturelle Umfeld unterstützt und gefördert werden soll. Die Schulkonferenz wird in ihrer Zusammensetzung um eine externe Person – wie z. B. pädagogische Mitarbeiter,

---

<sup>70</sup> § 8a SGB VIII.

<sup>71</sup> Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung 2010, S. 14.

<http://www.berlin.de/imperia/md/content/senbildung/rechtsvorschriften/schulgesetz.pdf?start&ts=1303211502&file=schulgesetz.pdf2010> (abgerufen am 26.3.2012).

<sup>72</sup> Ebd., S. 25.

<sup>73</sup> Ebd., S. 69.

die nach § 19 SchulG außerunterrichtliche Angebote in der Schule anbieten – erweitert.

Speziell benannt wird die sozialräumliche Zusammenarbeit im § 105 SchulG. Bei der Aufstellung des Schulentwicklungsplans durch die Schulaufsichtsbehörde sollen demnach „die Planungen und Angebote der bezirklichen Schulentwicklungspläne in Abstimmung mit der bezirklichen Jugendhilfe und Sozialraumplanung“<sup>74</sup> erfolgen.

Im § 107 SchulG wird die Kooperation des Schulpsychologischen Dienstes mit den Jugendämtern im Abs. 2 neben Gesundheitsämtern, öffentlichen Einrichtungen und Kliniken explizit erwähnt.

Diese Auswahl an Regelungen des Berliner SchulG verdeutlicht, dass formalrechtlich durchaus hinreichende Möglichkeiten für eine Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule gegeben sind.<sup>75</sup> Es zeigt sich, dass sowohl das KJHG als auch das SchulG gesetzliche Möglichkeiten eröffnen, gemeinsame Kooperationen rechtlich abzusichern. Hervorzuheben ist, dass im Falle des Kinderschutzes eine Zusammenarbeit bzw. die Einbeziehung des Jugendamtes inzwischen verpflichtend vorgesehen ist.

### 2.2.3 Zwischen Integration und Differenzierung – Aufgaben, Ziele und Arbeitsgrundsätze von Jugendhilfe und Schule

Im folgenden Kapitel werden die zentralen Aufgabenfelder inklusive der Ziele und Arbeitsgrundsätze beider Professionen näher betrachtet. Zunächst erfolgt eine terminologische Klärung anhand der rechtsformalen Einordnung von Schule und Jugendhilfe. Im Anschluss wird auf die Aufgaben und Ziele eingegangen indem Differenzen aber auch Gemeinsamkeiten dargestellt werden. Hier werden z. B. die Integrationsfunktionen sozialer Arbeit sowie das Bildungsverständnis detaillierter

---

<sup>74</sup> Ebd., S. 99.

<sup>75</sup> Vgl. Lütke, in: Hartnuß / Maykus (Hrsg.) 2004, S. 648f.

betrachtet. Bei den Arbeitsgrundsätzen werden vor allem die Sozialraum- und Lebensweltorientierung in den Blick genommen.

Die Einordnung von Jugendhilfe und Schule zeigt sich nicht zuletzt an deren rechtlichen Rahmungen und Zielen. Eine diesbezügliche Klärung erscheint vor allem an dieser Stelle deshalb sinnvoll, weil sie eine Möglichkeit darstellt, die Unterschiede und Gemeinsamkeiten (nicht nur durch die Betrachtung von deren Aufgaben und Zielen) konkreter zu beschreiben, einzuordnen und im Sinne einer gemeinsamen Kooperation darauf resultierende Konsequenzen abzuleiten.

Alltagsweltlich und teilweise auch in der fachlichen Öffentlichkeit wird z. B. häufig von der Institution Schule gesprochen, während die Jugendhilfe hinsichtlich ihrer formalen Form eher nicht so beschrieben wird.

Zur Einordnung beider Bereiche werden deshalb zunächst die Form der Organisation und die Institution definitorisch geklärt. So beschreibt Esser eine Organisation als ein

„für bestimmte Zwecke eingerichtetes soziales Gebilde mit einem formell – bzw. ‚institutionell‘ – vorgegebenen Ziel, mit formell geregelter Mitgliedschaft, einer das Handeln der Mitglieder regelnden institutionellen ‚Verfassung‘, sowie – meist – einem eigenen ‚Erzwingungsstab‘ zur Durchsetzung dieser Verfassung.“<sup>76</sup>

Korte und Schäfers heben mit dem Verweis auf Arbeiten von Senge und Hellmann hervor, dass einige Merkmalsausprägungen von Institutionen auch auf Organisationen zutreffen. Dies sei vor allem darauf zurückzuführen, dass zentrale Gedanken der Theorie von Institutionen auf die neue Theorie der Organisation übertragen wurden.

Darüber hinaus zeichnen sich Organisationen in der Differenzierung gegenüber Institutionen vor allem dadurch aus, dass sie

„Formen geregelter Kooperation, die sich eher in der Moderne und vor allem auf dem Boden der Rationalität, entwickeln.“<sup>77</sup>

---

<sup>76</sup> Esser 2000, S. 5.

<sup>77</sup> Korte u. a. (Hrsg.) 2008, S. 154.

Die Rationalität bedeutet dabei vor allem, dass Organisationen sowohl gedanklich als auch sozial ein planerisches, durchdachtes und zweckorientiertes Umfeld benötigen, um sich zu entwickeln.

Organisationen sind demnach eher Phänomene moderner, säkularisierter und progressiver Gesellschaften, während Institutionen eher traditionellen Gesellschaftsformen zuzuordnen sind. Merten betont dahingehend allerdings, dass diese formale Zuordnung sich vor allem dann als schwierig erweise, wenn dadurch exklusive Kausalitäten entwickelt würden und

„je spezifische Sozialformen exakt dem einen oder anderen Gesellschaftstypus zuzuordnen seien.“<sup>78</sup>

Korte und Schäfers zählen eine Reihe von Beispielen in Form von Vereinen, Verbänden, Behörden und Unternehmen auf – darunter auch die Schule – und erläutern, dass es bestimmte Merkmale gibt, die auf alle Organisationen zutreffen.

So sind Organisationen Ergebnis eines bewussten und planorientierten Prozesses, welcher zweckorientiert ist. Organisationen definieren sich darüber hinaus über festgelegte Ordnungen und Strukturen, die allgemeine Gültigkeit haben. Mithilfe einer Organisation sollen in der Regel die Aktivitäten und die Mittelverwaltung so koordiniert werden, dass ein Ziel kontinuierlich erreicht werden kann.<sup>79</sup>

Im Gegensatz zu einer Organisation bezeichnet eine Institution nach Korte und Schäfers eine

„Sinneinheit von habituierten Formen des Handelns und der sozialen Interaktion, deren Sinn und Rechtfertigung der jeweiligen Kultur entstammen und deren dauerhafte Beachtung die umgebende Gesellschaft sichert.“<sup>80</sup>

Der Begriff der Institution zählt zu den zentralsten innerhalb der Soziologie und wurde durch Emile Durkheim vordergründig in das Blickfeld soziologischer Betrachtungen gerückt. Durkheim postulierte Institutionen als „soziologische

---

<sup>78</sup> Merten 1997, S. 58.

<sup>79</sup> Vgl. Korte u. a. (Hrsg.) 2008, S. 154.

<sup>80</sup> Ebd., S. 146.



Tatbestände<sup>81</sup> mit zentralen Merkmalen. So ist ein Institutionsmerkmal, dass es sich um „Glaubensvorstellungen“<sup>82</sup> und damit zusammenhängende Verhaltensweisen von Menschen handelt, die allerdings „durch die Gesellschaft“<sup>83</sup> geregelt und nötigenfalls auch erzwungen werden. Für Durkheim ist die Soziologie an sich dann auch die „Wissenschaft von den Institutionen, deren Entstehung und Wirkungsart.“<sup>84</sup>

Institutionen bauen sich demnach nicht allein auf ein bestimmtes regelmäßiges Handeln der Akteure auf, sondern sie bedürfen eines Geltungsanspruches, damit sie als Institution bezeichnet werden können. Weiterhin betont Esser, dass Institutionen von den „sozialen Gebilden“<sup>85</sup> zu unterscheiden sind, wo zwar Regeln und Normen angewandt werden, die aber zudem aus weiteren Aspekten bestehen.

Hier formuliert Esser, dass dafür der Begriff der Organisation vorgesehen sei. Folglich sind Institutionen nach Esser „sozial definierte Regeln mit gesellschaftlicher Geltung“.<sup>86</sup> Sie sind damit verbindlich festgelegt und werden – auch bei unwissentlicher Nichtbeachtung – sanktioniert.

Hinsichtlich der Veränderbarkeit skizziert Merten, dass dies bei Institutionen über die gelebte Praxis und über tradierte Strukturen erfolge, während die Organisation ein durch Entscheidungen veränderbares Konzept darstelle. Während Institutionen eher „wertrational“<sup>87</sup> sind, kennzeichnet eine Organisation eine Zweckrationalität.

In Institutionen wird als vordergründiges Medium die Kommunikation forciert, während in einer Organisation monetäre sowie rechtliche Elemente wesentlich sind. Bei Institutionen wird davon ausgegangen, dass es sich um „zu sozialisierende Subjekte“<sup>88</sup> handelt, die in ihren jeweiligen Kompetenzen

---

<sup>81</sup> Durkheim 1976 zit. nach Esser 2000, S. 4.

<sup>82</sup> Ebd.

<sup>83</sup> Ebd.

<sup>84</sup> Ebd.

<sup>85</sup> Esser 2000, S. 5.

<sup>86</sup> Ebd., S. 6.

<sup>87</sup> Merten 1997, S. 59.

<sup>88</sup> Ebd.

gefordert werden sollen, während bei Organisationen sozialisierte Handlungssubjekte vorausgesetzt werden.

Versucht man nun, Jugendhilfe und Schule entsprechend ein- bzw. zuzuordnen, wird deutlich, dass die ausgeführten Merkmale von Organisationen auf die Jugendhilfe zutreffen. Dies zeigt sich besonders daran, dass sie zweckrational und rechtlich durch das SGB VIII (insbesondere § 1 Abs. 3) legitimiert ist. Das Menschenbild des SGB VIII setzt im Rahmen des Beteiligungsprozesses handelnde Subjekte voraus. Auch der Aspekt, dass die Jugendhilfe durch monetäre Elemente gekennzeichnet ist, trifft zu, da Deutschland aus dem Bundeshaushalt zum Beispiel im Jahr 2007 immerhin 22,8 Milliarden Euro für Leistungen der Jugendhilfe ausgegeben hat. Das entspricht im Vergleich zum Jahr 2006 einem Anstieg von 9 %.<sup>89</sup> Im Jahr 2010 beliefen sich die Gesamtausgaben auf 28,9 Milliarden Euro. Ein Großteil dieser Gelder fließt jedoch bereits in die Kindertagesbetreuung.<sup>90</sup>

Auch Schule ist anhand der dargelegten Merkmale zunächst vordergründig als Organisation zu betrachten. Auch sie ist zweck- und zielorientiert, indem sie einen umfassenden Bildungs- und Erziehungsanspruch verfolgt. Eine föderal ausgerichtete Schulgesetzgebung setzt die Grundlage für die formale Mitgliedschaft und ermöglicht anhand von Schulreformen Veränderungen der Organisation. Kinder und Jugendliche werden bzw. sollten im Rahmen des Vermittlungs- und Erziehungsprozesses als handelnde Subjekte vorausgesetzt (werden).

---

<sup>89</sup> Vgl. Statistisches Bundesamt, Pressemitteilung Nr. 437 2008, o. S.  
[http://www.destatis.de/jetspeed/portal/cms/Sites/destatis/Internet/DE/Presse/pm/2008/11/PD08\\_\\_437\\_\\_225,templateId=render](http://www.destatis.de/jetspeed/portal/cms/Sites/destatis/Internet/DE/Presse/pm/2008/11/PD08__437__225,templateId=render) (abgerufen am 20.01.2009).

<sup>90</sup> Vgl. Tagesspiegel 18.01.2012, o. S.  
<http://www.tagesspiegel.de/politik/betreuung-ausgaben-fuer-jugendhilfe-auf-rekordhoch/6079686.html> (abgerufen am 03.04.2012).

Es wird also zunächst in diesem Rahmen festgehalten, dass Jugendhilfe und Schule nicht eindeutig als Institution oder Organisation definiert werden können, dennoch beide eher die Merkmale von Organisationen aufweisen und dies in dieser Arbeit die Zuordnungsgrundlage darstellt.

Im Folgenden wird auf die Aufgaben beider Organisationen eingegangen. Hier zeigen sich Differenzen, welche rechtlich, gesellschaftlich, historisch und strukturell begründet sind, aber auch Überschneidungen der Aufgaben von Jugendhilfe und Schule.

Für die Schule hat Fend vier Reproduktionsaufgaben des Schulsystems definiert: die Kulturelle Reproduktion, die Qualifikationsfunktion, die Allokationsfunktion sowie die Integrations- und Legitimationsfunktion, welche der Autor auch als Friedenssicherung bezeichnet.<sup>91</sup>

Unter der Kulturellen Reproduktion versteht Fend die Vermittlung von Symbolsystemen wie Sprache und Schrift, aber auch die Internalisierung von Werten und Wertorientierung. Er bezeichnet diesen Aspekt als Enkulturation.

Die Qualifikationsfunktion umfasst die Vermittlung von solchen Fähigkeiten und Fertigkeiten, die für das konkrete Arbeiten oder auch einen bestimmten Beruf notwendig sind. Fend weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass vor allem der Qualifikationseffekt – im Gegensatz zu seinen Aussagen der „Theorie der Schule“ aus dem Jahr 1980 – einen Bedeutungszuwachs erfahren habe und demnach über dem Aspekt der Enkulturation stehe.

Die Allokationsfunktion der Schule meint die Einordnung der Schüler/-innen auf der Grundlage von (schulischen) Leistungen. Positionsverteilungen sind gekoppelt an die jeweiligen Anforderungsvoraussetzungen, welche die Schule durch entsprechende Prüfungen und Abschlusszertifikate zuweist. Die

---

<sup>91</sup> Vgl. Fend 2006. Fend hat bereits in seiner Theorie der Schule (1980) drei Funktionen von Schule benannt und diese entsprechend weiterentwickelt.

Allokationsfunktion ist demnach letztlich die Aufteilung von Schüler/-innen in berufliche Laufbahnen, wobei bereits Fend an dieser Stelle auf den Zusammenhang zwischen dem sozioökonomischen Status der Eltern und dem Bildungsabschluss des Kindes hinweist.

Fend weist ferner in diesem Zusammenhang darauf hin, dass er diese Allokationsfunktion nicht als Selektionsfunktion bezeichnet, da

„nicht die Ausschließung aus erwünschten Bildungslaufbahnen im Vordergrund stehen kann, sondern eine legitimierbare Allokation von Personen mit bestimmten Qualifikationen zu Aufgaben mit bestimmten Anforderungen.“<sup>92</sup>

Schulsysteme sollen als vierte Funktion auch solche Normen und Werte vermitteln, die der sozialen Identität dienen sowie zur Sicherung und Aufrechterhaltung des politischen und sozialen Friedens beitragen und damit eine wesentliche Grundlage der Kohäsion einer Gesellschaft darstellen.<sup>93</sup>

Besonders die Allokationsfunktion von Schule und dabei insbesondere die frühe Aufteilung von Schüler/-innen in scheinbar homogene Gruppen und deren Ergebnisse (Reproduktion sozialer Ungleichheit in der Schule) führte in den vergangenen Jahren auf allen föderalen Ebenen zu Diskussionen.

Gesamtgesellschaftlich hat die Bedeutung von Schulabschlüssen und Noten zugenommen. Die sich daraus ergebende verschärfte Leistungsorientierung bei Schüler/-innen und die teilweise hohe Erwartungshaltung von Eltern führen dazu, dass Schule bzw. schulischer Erfolg wichtige Aspekte im Leben von Kindern darstellen.

Zunehmende Individualisierungstendenzen und eine sich wandelnde, jedoch selten klar definierte Wertorientierung prägen nicht nur den Habitus von Schülern/Schülerinnen, sondern haben Konsequenzen für den schulischen Alltag. Die Kumulation verschärfter Leistungsorientierung und der Bedeutung von

---

<sup>92</sup> Fend 2006, S. 50.

<sup>93</sup> Vgl. ebd., S. 51ff.

Abschlüssen für die berufliche Biografie einerseits sowie die Pluralisierung von Werten andererseits sind letztlich auch ein Grund für Kooperationsbemühungen von Schule und Jugendhilfe.<sup>94</sup>

Ungeachtet gesellschaftlicher Veränderungsprozesse und größerer Herausforderungen an Schule hinsichtlich erzieherischer Aufgaben aufgrund von familiär problematischen Situationen, wird bei der Betrachtung der Schulgesetzgebung der umfassende Auftrag von Schule deutlich, welcher – nimmt man diesen Anspruch ernst – ohne die Zusammenarbeit mit außerschulischen Einrichtungen kaum zu erfüllen ist.

So heißt es in § 1 des Berliner SchulG:

„Auftrag der Schule ist es, alle wertvollen Anlagen der Schülerinnen und Schüler zur vollen Entfaltung zu bringen und ihnen ein Höchstmaß an Urteilkraft, gründliches Wissen und Können zu vermitteln. Ziel muss die Heranbildung von Persönlichkeiten sein, welche fähig sind, der Ideologie des Nationalsozialismus und allen anderen zur Gewaltherrschaft strebenden politischen Lehren entschieden entgegenzutreten sowie das staatliche und gesellschaftliche Leben auf der Grundlage der Demokratie, des Friedens, der Freiheit, der Menschenwürde, der Gleichstellung der Geschlechter und im Einklang mit Natur und Umwelt zu gestalten. Diese Persönlichkeiten müssen sich der Verantwortung gegenüber der Allgemeinheit bewusst sein, und ihre Haltung muss bestimmt werden von der Anerkennung der Gleichberechtigung aller Menschen, von der Achtung vor jeder ehrlichen Überzeugung und von der Anerkennung der Notwendigkeit einer fortschrittlichen Gestaltung der gesellschaftlichen Verhältnisse sowie einer friedlichen Verständigung der Völker.“<sup>95</sup>

Ressourcenorientiert sollen „wertvolle Anlagen“ jedes einzelnen Schülers zur Entfaltung gebracht werden. Weiterhin steht die Entwicklung zu einer demokratisch orientierten und toleranten Persönlichkeit im Vordergrund. Das diesem Ziel zugrunde liegende umfassende Bildungsverständnis ist ähnlich dem Bildungsverständnis außerschulischer Einrichtungen und damit auch den Maßnahmen der Jugendhilfe, auf die nun dezidiert eingegangen wird.

Für einen ersten Überblick sollen zunächst die Integrationsfunktionen Sozialer Arbeit beschrieben werden. Da die Jugendhilfe einen Tätigkeitsbereich Sozialer Arbeit darstellt, können diese Aufgaben auch auf die Jugendhilfe zu großen Teilen

---

<sup>94</sup> Vgl. ebd., S. 49ff.

<sup>95</sup> Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung 2010, S. 9.

<http://www.berlin.de/imperia/md/content/senbildung/rechtsvorschriften/schulgesetz.pdf?start&ts=1303211502&file=schulgesetz.pdf2010> (abgerufen am 12.04.2012).

übertragen werden. So definiert Merten drei zentrale Integrationsdimensionen Sozialer Arbeit, welche sich häufig in einem strukturell bedingten Spannungsgefüge zueinander befinden.

Zum einen definiert er die Integration in die „Objektive Welt“, die er auch als „Inklusion“ bezeichnet; sie wird möglich durch „empirisches Wissen“. Weiterhin unterscheidet er die Integration in die „Subjektive Welt“, die auch als „Integrität“ bezeichnet wird; deren Grundlagen sind Wertmaßstäbe und Einstellungen. Als dritte Dimension benennt er die „Soziale Integration“ in die „Soziale Welt“. Mit dem Faktor der „Anerkennung“ gründet sich diese Dimension auf „normatives“ Wissen.<sup>96</sup>

Hinzu kommen in allen drei Dimensionen die Punkte Faktizität und Geltung. Merten verweist an dieser Stelle auf Habermas, der eine Trennung zwischen „dem faktischen Bestehen und der Geltung von [...] Wahrheits-, [...] Richtigkeits-, [...] und Wahrhaftigkeitsansprüchen“<sup>97</sup> zwingend vorsieht.

Insbesondere die Aspekte der Inklusion sowie die Integrität stellen Faktoren dar, welche sich auch in der Jugendhilfe in den einzelnen Angeboten und deren Zielen widerspiegeln.

Die zentralen Aufgaben der Kinder- und Jugendhilfe ergeben sich vor allem aus den zahlreichen Angeboten, die das KJHG vorsieht. Die Ansprüche sind im Bereich der Hilfen zur Erziehung (§§ 27ff.) formalrechtlich vom Leistungsberechtigten einklagbar. Die Bedeutung der Ziele lassen sich aus dem o. g. § 1 KJHG ableiten, wobei auffällt, dass der Abs. 2 des § 1 KJHG identisch ist mit dem Abs. 2 des Artikels 6 GG.

An beiden Stellen wird Folgendes ausgesagt:

„Pflege und Erziehung der Kinder sind das natürliche Recht der Eltern und die zuvörderst ihnen obliegende Pflicht. Über ihre Betätigung wacht die staatliche Gemeinschaft.“<sup>98</sup>

---

<sup>96</sup> Vgl. zum gesamten Absatz Merten 1997, S. 96.

<sup>97</sup> Ebd.

<sup>98</sup> Jugendrecht 1999, S. 1031.

Hier zeigt sich die subsidiäre Stellung der Familie gegenüber dem Staat. Dem Schutz der Familie und der Eigenverantwortlichkeit der Erziehung der Kinder werden eine hohe Bedeutung zugestanden. Erst wenn Familie bzw. Elternteile nicht ausreichend für die Pflege und Erziehung Sorge tragen, hat der Staat Schutzmaßnahmen zum Wohle des Kindes zu ergreifen. Die hohe Bedeutung dieses Faktors wird durch den identischen Wortlaut mit dem Artikel 6 des GG verstärkt.

Die Aufgaben der Jugendhilfe werden im § 2 KJHG aufgelistet und enthalten sowohl zentrale Leistungen als auch andere Aufgaben. Zu den zentralen Leistungen zählen z. B. die Jugendsozialarbeit (§ 11), die Hilfen zur Erziehung (§§ 27ff.) oder auch die Förderung der Kinder in Tageseinrichtungen und in der Tagespflege (§§ 22ff., § 43).<sup>99</sup>

Konkretisiert werden diese Aufgaben im § 11 SGB VIII. So subsumiert z. B. das Aufgabenfeld der Hilfen zur Erziehung die Leistungen der Erziehungsberatung (§ 28), der Sozialen Gruppenarbeit (29), die Erziehung in einer Tagesgruppe (§ 32), die Vollzeitpflege (§ 33) oder auch die Heimerziehung (§ 34). Weiterhin beinhaltet das KJHG die Regelungen der örtlichen und sachlichen Zuständigkeit, die Struktur des Jugendamts sowie Maßnahmen und Regelungen zum Datenschutz und zur Qualitätssicherung.<sup>100</sup>

Die Ziele, Funktionen und Aufgaben von Jugendhilfe lassen sich also dezidiert aus dem KJHG ableiten und basieren – im Gegensatz zur Schule – auf einer bundeseinheitlichen Regelung. Sie ist Grundlage der vorliegenden Arbeit.

Zusammenfassend kann als Zwischenfazit festgestellt werden, dass der kontinuierliche Strukturwandel in nahezu allen Lebens- und Arbeitsbereichen für Kinder und Jugendliche sowohl Chancen als auch Risiken mit sich bringt. Stabile wirtschaftliche, soziale und politische Rahmenbedingungen sowie ein

---

<sup>99</sup> Vgl. ebd., S. 1031ff.

<sup>100</sup> Vgl. ebd., S. 1031ff.

sozialräumlicher und lebensweltbezogener Ansatz, welcher Ressourcen sowohl von Jugendhilfe als auch von Schule beinhaltet und Synergien herstellt, sind deshalb zentrale Referenzpunkte eines gelingenden Aufwachsens. Beide Systeme – Jugendhilfe und Schule – tragen dazu mit ihren jeweiligen Funktionen bei.<sup>101</sup>

Entsprechend der Themenstellung dieser Arbeit werden im Folgenden vor allem noch einmal die Gemeinsamkeiten beider Organisationen dargestellt.

Die AGJ nennt sich überschneidende Aufgaben, welche die Faktoren Bildung und Unterstützung beinhalten. Sie geht dabei dezidiert auf einzelne Faktoren ein und benennt z. B. zusätzlich zu den Faktoren von Prüß Aspekte wie Gerechtigkeit und Integration, Humanität, Kultur der Anerkennung, Zeit- und Entwicklungsräume, Stärkung der Eltern und Familie sowie die Gestaltung biografischer Übergänge als übergreifende bzw. sich überschneidende Aufgaben von Jugendhilfe und Schule.<sup>102</sup>

Ein weiterer gemeinsamer Faktor ist zudem das ähnliche Bildungsverständnis, welches beiden Organisationen zugrunde liegt. Die Bildungsdebatte hat vor allem mit den Diskussionen über das schlechte Abschneiden Deutschlands in (internationalen) Studien wie PISA oder IGLO an Bedeutung gewonnen. In diesem Zusammenhang wurden eine Reihe von Empfehlungen ausgesprochen, welche sich vordergründig auf die Vermittlungsfähigkeit und den Vermittlungserfolg von schulischer Bildung konzentrierten, da diese Faktoren die inhaltliche Debatte bestimmt und innerhalb der erwähnten Untersuchungen die zentrale Fragestellung darstellte.

Als ein Ergebnis ist speziell für Deutschland der große Zusammenhang zwischen sozioökonomischem Status sowie dem Bildungsstatus der Eltern und dem Bildungsgang bzw. dem schulischen Bildungserfolg von Kindern zu nennen. In Folge dieser Studien entstanden bildungspolitische Diskurse, Gutachten und

---

<sup>101</sup> Vgl. Prüß, in: Hartnuß / Maykus (Hrsg.) 2004, S. 106.

<sup>102</sup> AGJ und KMK, Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe 2004, S. 134ff.



Stellungnahmen (z. B. Bildungsberichte der KMK in Zusammenarbeit mit dem BMBF 2008, der Bildungsbericht 2003 zusammen mit dem Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung [DIPF] oder auch die Stellungnahme „Bildung neu denken“ der Vereinigung der bayerischen Wirtschaft e. V. [VbW]).

Es ist allerdings auch festzustellen, dass, je nach Motivationslage der Autoren bzw. der Institutionen, die Lösungsvorschläge äußerst unterschiedlich ausfallen, was nicht zuletzt in essenziell divergierenden Sichtweisen der Aufgaben eines Sozialstaates und dem daran anknüpfenden Menschenbild begründet ist.

Inzwischen scheint es so, dass es kaum eine Instanz kindlicher Sozialisation gibt, die für sich nicht in Anspruch nimmt, einen bedeutungsvollen Beitrag zur Bildung des jungen Menschen zu leisten.<sup>103</sup>

Konsens besteht bei aller Unterschiedlichkeit darin, dass das deutsche Bildungssystem insgesamt reformierungsbedürftig ist und den Anforderungen einer pluralistischen, individualisierten und globalisierten Gesellschaft kaum mehr gewachsen ist. Nun ist allerdings für Berlin zu konstatieren, dass es in den letzten Jahren eine beinahe unüberschaubare Anzahl von Veränderungen des Schulgesetzes gab. Es sei nur an die Diskussion über das jahrgangsübergreifende Lernen (JÜL) – vor allem in Berlin – oder die Debatten um die Integration der Horte in die Schulen erinnert.

Die Schaffung von besseren Bildungsmöglichkeiten wird auch häufig im Zusammenhang mit der Kooperation von Jugendhilfe und Schule erwähnt. Deshalb wird an dieser Stelle kurz auf den Bildungsbegriff und diesbezüglich aktuelle Diskussionen eingegangen.

Im Zusammenhang mit Diskussionen über die Bildungslandschaft in Deutschland ist es bundesbildungspolitisch sowohl in der Wissenschaft als auch bei

---

<sup>103</sup> Vgl. Böllert 2008, S. 8ff.

Praktikern/Praktikerinnen inzwischen unbestritten, dass von einem erweiterten Bildungsbegriff ausgegangen wird, der mehr als die rein schulische Bildung beinhaltet.

Bereits im 11. KJB wurde dem Thema Bildung ein hoher Stellenwert beigemessen. Ein „Forum Bildung“ wurde initiiert und Handlungsempfehlungen für alle föderalen Ebenen erarbeitet.<sup>104</sup> Im 12. KJB wurde diese Diskussion dann fortgeführt und ein umfassendes Bildungskonzept vorgestellt. Bildung wird dabei in einem weiten Sinne gebraucht und schließt Betreuung und Erziehung als Bedingungen für gute Bildung mit ein.<sup>105</sup>

Der 12. KJB versteht unter Bildung vor allem den aktiven Prozess eines Individuums: Es bestimmt sein Handeln selbst und ist damit für die Bildung und Entwicklung seiner eigenen Person mitverantwortlich.

„Bildung ist ein aktiver Prozess, in dem sich das Subjekt eigenständig und selbsttätig in der Auseinandersetzung mit der sozialen, kulturellen und natürlichen Umwelt bildet. Bildung des Subjekts in diesem Sinne braucht folglich Bildungsgelegenheiten durch eine bildungsstimulierende Umwelt und durch die Auseinandersetzung mit Personen.“<sup>106</sup>

Eickhoff plädiert im Zusammenhang mit einem erweiterten Bildungsverständnis vor allem dafür, dass Bildung

„Anerkennung und Selbstbildung ist; dass es viele Lernorte, Lernereignisse und dafür zentrale Personen sowie individuelle Lern- und Bildungswege gibt.“<sup>107</sup>

Lindner bemerkt zum Themenfeld der Ökonomisierung von Bildung:

„Wo Bildung sich marktgerecht auf Ausbildung, Qualifikation und entsprechend verwertbare ‚Schlüsselkompetenzen‘ reduzieren lässt und sich vornehmlich in den traditionellen, formalen Bildungsinstitutionen Schule und Hochschule abspielt, wird ihr Zweck auf Verfügungswissen mit unmittelbaren Verwertungseffekten reduziert. Damit wird ihr Begriff utilitaristisch halbiert, konträr zu Wurzeln, Zielen und Inhalten gestellt und elementar zweckentfremdet.“<sup>108</sup>

---

<sup>104</sup> Vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend: 11. Kinder- und Jugendbericht 2002, S. 9.

[http://www.bmfsfj.de/doku/Publikationen/kjb/data/download/11\\_Jugendbericht\\_gesamt.pdf](http://www.bmfsfj.de/doku/Publikationen/kjb/data/download/11_Jugendbericht_gesamt.pdf) (abgerufen am 10.12.2008).

<sup>105</sup> Vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend: 12. Kinder- und Jugendbericht 2005, S. 106.

[http://www.bmfsfj.de/doku/Publikationen/kjb/data/download/kjb\\_060228\\_ak3.pdf](http://www.bmfsfj.de/doku/Publikationen/kjb/data/download/kjb_060228_ak3.pdf) (abgerufen am 27.06.2012).

<sup>106</sup> Ebd., S. 107.

<sup>107</sup> Eickhoff, in: Zeller (Hrsg.) 2007, S. 119.

<sup>108</sup> Lindner / Thole / Weber 2003, S. 51.

Es wird deutlich, dass eine Neudefinition von Bildung zumindest programmatisch stattgefunden hat. Bei der Betrachtung dieses vorgegebenen umfassenden Bildungsverständnisses, welches z. B. auch in dem bereits im Auszug herangezogenen Berliner Schulgesetz deutlich wird, zeigt sich, dass Schule diese Aufgabe alleine nicht bewältigen bzw. adäquat umsetzen kann. Es ist somit auch aus programmatischer Sicht notwendig, sich anderen im Bildungsbereich tätigen Kooperationspartnern (wie z. B. den umfassenden Maßnahmen der Jugendhilfe) zuzuwenden.

Nachdem die Trennung zwischen Jugendhilfe und Schule historisch gewachsen ist, findet nunmehr eine Entdifferenzierung beider Organisationen für einzelne Bereiche statt.<sup>109</sup>

Die Reformulierung des Bildungsbegriffes führt auch dazu, über Bildungsprozesse neu nachzudenken, sie räumlich, zeitlich und inhaltlich zu entkoppeln und so vielfältige Räume und Gelegenheitsstrukturen für Bildung zu schaffen. Auch bereits stattfindende, aber nie als Lernarrangements klar definierte Angebote werden zu wichtigen Bildungsinstanzen und Orten deklariert und entsprechend nach außen hin kommuniziert.

Dies trifft aus Sicht der Autorin z. B. auch auf die vielfältigen Angebote der offenen Kinder- und Jugendarbeit zu, welche (schon weit vor der Debatte um einen erweiterten Bildungsbegriff) zahlreiche Angebote im Sinne der Förderung von sozialen Kompetenzen, aber auch ganz praktischen Fähigkeiten wie z. B. im handwerklichen Bereich oder im Bereich der digitalen Medien bereitstellt.

Zur besseren Übersichtlichkeit hat sich für die einzelnen Zuständigkeitsbereiche von Bildungsorten die Differenzierung in formelle, non-formelle und informelle Bildungsprozesse etabliert.

---

<sup>109</sup> Siehe hierzu auch Kapitel 2.2.1 sowie Kapitel 2.3.

Formelle Bildungsprozesse finden i. d. R. in Institutionen und Organisationen statt, deren Fokus auf dem Erwerb von formalen Qualifikationen liegt und deren Hauptaspekt die kognitive Entwicklung darstellt, also z. B. Schule, Universitäten usw. Kennzeichen formeller Bildungseinrichtungen sind zudem der weitgehend verpflichtende Charakter und die Bindung an Leistungszertifikate und Zugangsberechtigungen. Formelle Bildung orientiert sich demnach an vorgegebenen Curricula und ist in der Ausgestaltung eher unflexibel.

Non-formelle Bildungsprozesse sind zwar ebenfalls gewollt und geplant, werden aber meist auf freiwilliger Basis initiiert, wie z. B. die umfangreichen Angebote und Maßnahmen der offenen Kinder- und Jugendarbeit oder auch der Jugendverbandsarbeit. Sowohl der formelle als auch der non-formelle Bildungsbereich sind professionell begleitet. Letzterer unterscheidet sich aber dennoch vom formellen Bereich vor allem darin, dass in der Regel die Bildungsleistungen nicht zertifiziert oder benotet werden, auf Freiwilligkeit beruhen und sich stärker am Individuum orientieren.

Unter informeller Bildung wird das ungeplante und nicht organisierte Lernen verstanden, wie es innerhalb der Familie, im Freundeskreis oder bei der Ausübung von Freizeitaktivitäten vorkommt.

Böllert vertritt die Auffassung, dass nur etwa 30% aller Bildungsprozesse im formellen Bereiche stattfinden. Dem informellen und non-formellen Bereich kommt daher eine große Bedeutung zu.<sup>110</sup>

Der 11. KJB hat im Zuge dieser Neuausrichtung Anforderungen an die Entwicklungs- und Bildungsaufgaben junger Menschen formuliert. Diese werden als

„Wissensvermehrung und Zugänglichkeit des Wissen [...], Wertekonsens und Pluralität [...] und als Zeit für Bildung und Ressourcenorientierung“<sup>111</sup> zusammengefasst.

---

<sup>110</sup> Vgl. Böllert 2008, S. 10ff.

<sup>111</sup> Böllert, in: Otto / Rauschenbach (Hrsg.) 2004, S. 216.

Auf der Grundlage dieses Bildungsverständnisses und vor dem Hintergrund des Themas dieser Arbeit ist – neben der Bedeutung von Bildung innerhalb der Familie – der Bildungsauftrag von Jugendhilfe und Schule mit den dazugehörigen Schnittstellen und deren Beeinflussung im Rahmen von Kooperation von besonderer Bedeutung.

Auch der 12. KJB stellt fest, dass die Jugendhilfe in Deutschland – neben der institutionell gebundenen Schule und der Familie – ein weiterer öffentlicher Akteur ist, der zielgruppenorientiert Leistungen und Angebote erbringt, die Einfluss auf Bildungsprozesse von Kindern und Jugendlichen haben.<sup>112</sup> Diese Unterstützungsleistungen sollten sich verstärkt auf soziale Kompetenzen konzentrieren.

Die Bedeutung der Jugendhilfe innerhalb der bildungspolitischen Debatte und damit auch innerhalb der Kooperation von Jugendhilfe und Schule wird auch bei der Betrachtung der „Leipziger Thesen“, einer durchaus ambitionierten Erklärung des Bundesjugendkuratoriums (BJK), der Sachverständigenkommission für den 11. KJB und der AGJ, deutlich.

In These neun der insgesamt elf Thesen wird die breite Palette der Bildungsangebote der Jugendhilfe erläutert:

„Angebote und Dienste der Kinder- und Jugendhilfe bieten einen spezifischen Erfahrungs-, Erlebnis- und Erkenntnisraum und dienen der allgemeinen Förderung junger Menschen. Mit je eigenen Zielsetzungen und vielfältigen Inhalten, Methoden und Arbeitsweisen wird in der Kinder- und Jugendhilfe ein breites Bildungsangebot eröffnet, das in enger Wechselwirkung zu Familie, Schule und berufliche Bildung steht. Die direkten oder indirekten bewusst geplanten oder implizierten Bildungspotentiale müssen in den Angeboten und Diensten sichtbar gemacht und weiterentwickelt werden. Vor allem in der Differenz zu der Formalisierung schulischer Angebote liegt das spezifische Profil und die Chance der Kinder- und Jugendhilfe, junge Menschen zu erreichen und anzuregen.“<sup>113</sup>

---

<sup>112</sup> Vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 12. Kinder- und Jugendbericht 2005, S. 10ff.  
[http://www.bmfsfj.de/doku/Publikationen/kjb/data/download/kjb\\_060228\\_ak3.pdf](http://www.bmfsfj.de/doku/Publikationen/kjb/data/download/kjb_060228_ak3.pdf) (abgerufen am 27.06.2012).

<sup>113</sup> BJK, Sachverständigenkommission für den 11. Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung, AGJ 2002, S. 3.  
[http://www.bundesjugendkuratorium.de/pdf/1999-2002/bjk\\_2002\\_bildung\\_ist\\_mehr\\_als\\_schule\\_2002.pdf](http://www.bundesjugendkuratorium.de/pdf/1999-2002/bjk_2002_bildung_ist_mehr_als_schule_2002.pdf) (abgerufen am 27.06.2012).

In dem Zitat werden vor allem die Flexibilität der Jugendhilfe sowie ein ermöglichungsdidaktischer Zugang zu Lernprozessen und der damit einhergehende lebensweltorientierte Zugang zu jungen Menschen hervorgehoben. Die Jugendhilfe wird aufgefordert, ihre Potenziale in der Öffentlichkeit angemessen zu artikulieren und weiterzuentwickeln, um so die Differenz gegenüber formalen Bildungsprozessen bewusst darzustellen.

Kessl u. a. postulieren eine „Jugendhilfe als Bildung“, bei der traditionelle und modernisierte Konzeptionen des Verhältnisses von Jugendhilfe und Schule überwunden werden sollen. Traditionelle Konzeptionen sehen vor, dass Jugendhilfe gegenüber dem formalen Bildungssystem als „Instanz nachrangiger Substitutionsleistung“<sup>114</sup> verstanden wird und demnach durch das formale Bildungssystem verursachte soziale Ungleichheiten kompensieren soll.

Resümierend sprechen sich die Autoren für ein komplementäres Verhältnis der Bildungsbereiche aus, das auch die Beziehung zwischen Jugendhilfe und Schule kennzeichnen soll. „Jugendhilfe als Bildung“ ist demnach

„eine bildungstheoretische Konzeption, die – erstens – orientiert an der Möglichkeit zur kompetenten Bewältigung von Alltagsanforderungen im Horizont einer konkreten Utopie, Veränderungshandeln der Akteure erst ermöglicht [...] und damit – zweitens – eine Perspektive, die auf die gesellschaftspolitische Dimension der Jugendhilfe verweist“<sup>115</sup>, eröffnet.

Jugendhilfe und Bildung sind nach diesem Verständnis in sich verschränkte Angebote. Diese Form einer „reflexiven Hilfe“ (Verzahnung von Jugendhilfe und Bildung) ist eine für den Bildungsprozess notwendige Voraussetzung. Bildung wiederum ist unverzichtbarer Teil der „reflexiven Hilfe“.

Konkret benennen die Autoren drei Bedingungen, die bei einem derartigen komplementären Verständnis von Jugendhilfe und Bildung erfüllt sein sollten:

Erstens wird die Wichtigkeit von eigenständigen Lernarrangements innerhalb und außerhalb des formalen Bildungsbereiches Schule genannt. Jugendhilfe nimmt

---

<sup>114</sup> Kessl u. a., in: Münchmeier / Rabe-Kleberg (Hrsg.) 2002, S. 74.

<sup>115</sup> Ebd.

damit bewusst nicht nur formell inszenierte Lernarrangements in den Blick, sondern insistiert stattdessen auf nicht institutionalisierte und auf Selbstorganisation setzende Lernumfelder mit dem Ziel der Partizipation von Kindern und Jugendlichen.

Jugendhilfe als Teil von Bildung setzt auf den Aufbau von Entwicklungsräumen, die zur Ausbildung von Kritikfähigkeit und Reflexivität animieren. Jugendhilfe als Bildung ist die Umsetzung einer „aktiven gesellschaftlichen Intermediarität“<sup>116</sup>, womit gemeint ist, dass Jugendhilfe als eine Instanz betrachtet wird, die gesellschaftspolitisch informiert ist und somit aktiv die Meinungsbildung mitgestaltet.

Ein gemeinsames Bildungsverständnis von Jugendhilfe und Schule ist wie bereits eingangs erwähnt auch unmittelbar mit den Ergebnissen der PISA-Studien debattiert worden und rückte bildungspolitisch in den Vordergrund. Als eine Möglichkeit der Verschränkung beider Bildungsbereiche ist nach den Ergebnissen von PISA und anderen Studien der flächendeckende Auf- und Ausbau von Ganztagschulen teilweise mit großen Bundesfördersummen (IZBB-Programm) vorangetrieben worden.

Da diesbezüglich die Kooperation mit Jugendhilfe bzw. die Öffnung der Schulen nach außen respektive zu außerschulischen Partnern konzeptionell verankert und auch faktisch notwendig ist, soll im Weiteren kurz darauf eingegangen werden.

Es ist unter Berücksichtigung der PISA-Ergebnisse unstrittig, dass die Differenzierung des Schulsystems in unterschiedliche Schulformen nicht unmittelbar zur Schaffung leistungshomogener Klassen führt. Die frühe Differenzierung der Schüler/-innen bewirkt eine Zunahme sozialökonomisch bedingter Selektion und damit eine Zunahme sozialer Ungleichheit. Die deutsche Schul- und Bildungspolitik fokussiert sich dennoch auf die Schaffung von

---

<sup>116</sup> Ebd., S. 83.

flächendeckenden Ganztagsschulangeboten und nicht auf die Abschaffung des gegliederten Schulsystems.<sup>117</sup>

Obgleich das dreigliedrige Schulsystem in Deutschland soziale Ungleichheit reproduziert, ist es offenbar derart verankert, dass nicht einmal der Handlungskatalog der KMK, der unmittelbar nach den PISA-Ergebnissen 2001 erstellt wurde, die selektiven Instrumente des gegliederten Schulsystems zur Disposition stellt. Stattdessen werden Punkte wie die erhöhte Sprachkompetenz, Verzahnung der Vor- und Grundschule, verbindliche Standards, Evaluationen der Leistungsergebnisse und der Ausbau von Ganztagsangeboten genannt.<sup>118</sup>

Die Bereiche der Qualitätssicherung durch verbindliche Standards und Evaluationen sowie der Ausbau schulischer und außerschulischer Ganztagsangebote sind seit 2001 dabei am umfassendsten realisiert worden.

Es gibt bildungspolitisch bis heute offenbar nicht zu reduzierende Differenzen und Interessenkonflikte, sodass eine grundlegende Veränderung des gegliederten Schulsystems auch in Zukunft unwahrscheinlich bleibt.

Die beschriebene Vorgehensweise verwundert umso mehr, als die PISA-„Gewinner“-Länder wie Finnland und Kanada eine Schulform für alle bis mindestens zur achten Klasse als obligatorisch ansehen und Ganztagschulen eher weniger verbreitet sind. Es ist daher fraglich, ob die kostenintensive flächendeckende Implementierung von Ganztagschulen die sozialen Ungleichheiten abbaut und zu einer Neuausrichtung des Verständnisses von Bildung in der Schule führt. Außerdem ist inzwischen deutlich geworden, dass Ganztagsschulangebote besonders von Kindern aus unteren sozialen Milieus eher selten genutzt werden.

---

<sup>117</sup> Vgl. Böllert 2008, S. 8ff.

<sup>118</sup> Siehe dazu auch den Artikel von Tillmann, in: Böllert 2008, S. 47ff. Er stellt anschaulich die selektiven Funktionsmechanismen der Schule bis zur 10. Klasse in Form von Zurückstellung, Sonderschulüberweisung, Wiederholung der Klasse usw. dar, die ihre erhofften pädagogischen und schulischen Ziele größtenteils verfehlen, sowie die Erläuterungen zur Korrelation der Empfehlung des Übergangs an ein Gymnasium mit dem Bildungsabschluss des Vaters. Je geringer dieser ist, desto höher muss das Testergebnis des/der Schülers/Schülerin sein, um die Empfehlung der Schule für eine gymnasiale Laufbahn zu erhalten.



Allerdings sollte gerade diese Gruppe vom Ausbau der Ganztagsangebote profitieren. Die StEG-Studie belegte diesen Punkt z. B. bei Schülern der dritten Grundschulklasse. In den weiterführenden Schulen (hier wurden Kinder der Klasse fünf untersucht, da von einer vier Schuljahre umfassenden Grundschule ausgegangen wird) kehren sich diese Ergebnisse allerdings um, sodass überproportional häufig Kinder mit einem unter dem Durchschnitt liegenden sozioökonomischen Status der Eltern bzw. mit einem Migrationshintergrund der Eltern am Ganztagsangebot teilnehmen.

Die Studie begründet dies u. a. mit der verbindlicheren Organisationsform des Ganztagsangebotes an weiterführenden Schulen. Erschwerend kommt hinzu, dass der wissenschaftliche Beirat für Familienfragen 2006 feststellte, dass Ganztagschulen im Vergleich zu Halbtagschulen nicht gleichzeitig zu mehr Partizipation der Eltern führen.<sup>119</sup>

Stattdessen profitieren vor allem Familien, die berufsbedingt stark eingespannt sind und deshalb die familienentlastenden und -unterstützenden Funktionen der Ganztagschule positiv hervorheben. Auch weitere Angebote, wie die Möglichkeit eines Mittagessens in der Schule, die Option der stärkeren Rhythmisierung des Unterrichts, die Integration weitgreifender Bildungsangebote sind Vorteile einer Ganztagschule, auf die allerdings an dieser Stelle nicht ausführlicher eingegangen wird.<sup>120, 121</sup>

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass ein gemeinsamer Bildungsbegriff eine wichtige Voraussetzung und ein Bestandteil von Kooperationsprojekten ist. Jugendhilfe und Schule setzen ihre Akzentuierungspunkte innerhalb von Bildungsprozessen jedoch (immer) noch unterschiedlich. Die Verstetigung eines gemeinsamen Bildungsverständnisses ist ein kontinuierlicher Prozess und steht

---

<sup>119</sup> Vgl. StEG-Konsortium 2010, S. 10ff.

<sup>120</sup> Vgl. Böllert 2008, S. 8ff.

<sup>121</sup> Vgl. Rademacker 2007, S. 4f.

generell in unmittelbarem Zusammenhang mit den Strukturfragen des deutschen Bildungssystems sowie mit dem strukturellen und berufsethischen Veränderungswillen aller Akteure. Der Ausbau von Ganztagschulen ist dabei bildungspolitisch eine geförderte Maßnahme, welche zu einer intensiveren Zusammenarbeit mit außerschulischen Partnern (also z. B. auch der Jugendhilfe) führt. Sie kann allerdings vor dem Hintergrund der bisherigen wissenschaftlichen Ergebnisse nicht die alleinige Maßnahme darstellen, um strukturellen Ungerechtigkeiten des Bildungssystems entgegenzuwirken.

Es kann also von einem sich ergänzenden Bildungsverständnis beider Organisationen ausgegangen werden. Im letzten Punkt dieses Kapitels sollen nun noch einmal neben diesem eher sachlich ausgerichteten schnittstellenorientierten Verständnis von Bildung auf die Arbeitsgrundsätze und hier speziell auf die Sozialraum- und die Lebensweltorientierung<sup>122</sup> eingegangen werden.<sup>123</sup> Beide Arbeitsgrundsätze stellen tradierte Grundlagen der Sozialarbeit dar und sind im Selbstverständnis der Sozialen Arbeit verankert. Aufgrund der bereits erläuterten notwendigen Öffnung der Schulen nach außen haben sie jedoch auch für die Schule eine immer größer werdende Bedeutung. Die Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule ist ein Weg, die Ansprüche, die sich aus beiden Ansätzen ergeben, adäquat umzusetzen. Die Bedeutung dieser Kooperation zeigt sich darüber hinaus auch in Förderanträgen, in denen z. B. häufig dezidiert auf die Auswirkungen oder auch die Einbeziehung des Sozialraums Bezug genommen werden muss.

In den Veröffentlichungen zur Kooperation von Jugendhilfe und Schule werden häufig direkt oder indirekt formulierte Handlungsmaximen und Umsetzungsvorschläge benannt, welche sich konzeptionell stark an sozialraum- und lebensweltbezogenen Ebenen und Prinzipien orientieren. So betont der 12. Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung unter dem Aspekt der

---

<sup>122</sup> Die folgenden Punkte zur Lebenswelt- und Sozialraumorientierung sind teilweise inhaltlich aus meiner unveröffentlichten Diplomarbeit entnommen. Neugebauer 2004, S. 28ff.

<sup>123</sup> Siehe hierzu auch insbesondere berufsethische Aspekte, welche in Kapitel 2.5.1 näher betrachtet werden.

Weiterentwicklung schulbezogener Leistungen der Jugendhilfe auch die Reflexion und Einbeziehung der Lebenswelten von Schülern/Schülerinnen.

Der Bericht stellt die Beziehung zwischen Lebenswelt und der Kooperation mit außerschulischen Partnern wie folgt dar:

„Für eine lebensweltorientierte Öffnung der Schule sind außerschulische Partner unerlässlich. Ein wichtiger Partner in diesem Prozess der Neubestimmung des Verhältnisses von Schule und Lebenswelten ist die Kinder- und Jugendhilfe.“<sup>124</sup>

Die Lebensweltorientierung als ein Konzept der Sozialen Arbeit wird hier als die Schnittstelle bzw. das primäre Verbindungsglied zwischen Jugendhilfe und Schule betrachtet. Eng daran geknüpft sind wiederum Ansätze der Sozialraumorientierung, auf die im 12. Kinder- und Jugendbericht vor allem unter dem Aspekt der Öffnung von Schule und der strukturellen Verankerung der Kooperation beider Organisationen eingegangen wird.

„Soll Schule aber auf gewandelte Herausforderungen angemessen reagieren und den ihr gestellten Aufgaben gerecht werden, ist sie auf Unterstützung durch andere Institutionen, namentlich der Kinder- und Jugendhilfe angewiesen. Schule kann sich angesichts knapper Ressourcen immer weniger legitimieren, wenn sie sich von ihrer Umgebung abschottet, sich nicht als Bestandteil des Gemeinwesens und als Ressource im Sozialraum definiert.“<sup>125</sup>

Auch Olk und Speck betonen in ihrer Auflistung von Indizien, die einen Bedeutungszuwachs der Kooperation von Jugendhilfe und Schule begründen, die zunehmende Sensibilisierung und Akzeptanz von Schule gegenüber neuen Ansätzen und Konzeptionen. Diese finden meist unter Stichwörtern wie „Öffnung der Schule“, „Schule als Lernraum“, „Sozialraumorientierung“ und „Lebensweltorientierung“ Eingang in die Schulgesetzgebung oder Schulprogramme.<sup>126</sup> Das Konzept der Lebensweltorientierung, maßgeblich durch Thiersch begründet,<sup>127</sup> wurde in den 70er-Jahren des 20. Jahrhunderts entwickelt und findet sich auch als Schwerpunktthema im 8. KJB der Bundesregierung (1990), an dessen Entstehung Thiersch hauptsächlich beteiligt war.

---

<sup>124</sup> Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 12. Kinder- und Jugendbericht 2005, S. 345. [http://www.bmfsfj.de/doku/Publikationen/kjb/data/download/kjb\\_060228\\_ak3.pdf](http://www.bmfsfj.de/doku/Publikationen/kjb/data/download/kjb_060228_ak3.pdf) (abgerufen am 27.06.2012).

<sup>125</sup> Ebd.

<sup>126</sup> Vgl. Olk / Speck, in: Hartnuß / Maykus (Hrsg.) 2004, S. 69.

<sup>127</sup> Vgl. Thiersch 1992.

Thiersch setzt bei der Entwicklung seines Konzeptes zunächst – mit dem Verweis auf die Arbeiten von C. W. Müller (1982/1988) – bei traditionellen Konzepten der Jugendhilfe und der sozialen Arbeit wie „dort beginnen wo der Klient steht, Situationsbezug der Arbeit, Gemeinwesenorientierung“<sup>128</sup> an und entwickelt diese weiter zu einer „ganzheitlichen Wahrnehmung von Lebensmöglichkeiten und Schwierigkeiten, wie sie im Alltag erfahren werden“<sup>129</sup>.

Thiersch weist in seinen Veröffentlichungen immer wieder darauf hin, dass zum einen das Konzept der Lebensweltorientierung „schwierig, kantig und sperrig“<sup>130</sup> zu halten ist und zudem „nicht der Titel für eine Theorie der Jugendhilfe überhaupt ist“<sup>131</sup>, sondern lediglich einen besonderen Aspekt der Jugendhilfe bezeichnet.

Ferner verweist Thiersch darauf, dass

„Lebensweltorientierung in der Jugendhilfe [...] keine Alternative zur rechtlich gesicherten, institutionell strukturierten und professionell verantworteten Jugendhilfe“<sup>132</sup> darstellt.

Ausgehend von der Annahme, dass problematisches Verhalten als Verhärtung und Kulmination von allgemeinen Lebensproblemen betrachtet wird, verlangt eine lebensweltbezogene Soziale Arbeit nach der Maxime der Prävention, um eine Zuspitzung von schwierigen Lebenslagen zu verhindern. Die Öffnung hin zum sozialen Raum erfordert zudem eine Dezentralisierung bzw. Regionalisierung der Angebote von Jugendhilfe, um zeitnahe und direkte Hilfen zu erleichtern. Weitere Handlungsmaßgaben von lebensweltorientierter Arbeit sind die Orientierung an der Alltagssituation der Klienten, Integration statt Isolation sowie Partizipation.<sup>133</sup>

Lebensweltorientierung meint nach Thiersch die „Orientierung der Jugendhilfe an der heutigen Lebenswelt“<sup>134</sup> und ist ein

---

<sup>128</sup> Thiersch 1992, S. 23.

<sup>129</sup> Ebd.

<sup>130</sup> Ebd., S. 24.

<sup>131</sup> Ebd.

<sup>132</sup> Ebd., S. 25.

<sup>133</sup> Vgl. Thiersch 1992, S. 30ff.

<sup>134</sup> Thiersch 1992, S. 25.

„Indiz der Krise heutiger Lebenswelt und zugleich Ausdruck des Anspruchs, in dieser Krise angemessen agieren zu können“<sup>135</sup>.

Der Autor hebt hervor, dass die Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen äußerst komplex sei und lebensweltorientierte Jugendhilfe adäquat darauf reagieren müsse.

Thiersch sagt weiter, dass lebensweltorientierte Jugendhilfe reflexive Jugendhilfe bedeute und Folgendes benötige:

„Kompetenzen in der Lebenswelt, Kompetenzen zum Mitleben in Erziehungssettings, zu Beratung, Klärung und Unterstützung in Alltagsproblemen, zur Strukturierung und Organisation individueller, sozialer, regionaler und politischer Ressourcen, diese Kompetenzen sind, spezielles Wissen und Können vorausgesetzt, ganzheitlich orientiert.“<sup>136</sup>

Der 8. KJB der Bundesregierung mit seinem Schwerpunktthema einer lebensweltorientierten Kinder- und Jugendhilfe verdeutlicht, dass Kooperation sowohl ein Element der Verzahnung der Strukturmaximen der Lebensweltorientierung als auch ein wesentliches Bindeglied zwischen einzelnen Tätigkeitsfeldern und der Kinder- und Jugendhilfe insgesamt darstellt.

Die Sozialraumorientierung kann sich auf drei Konzepte mit ihren jeweiligen Handlungsleitlinien beziehen. Die Gewichtung einzelner Aspekte der jeweiligen Arbeitsansätze ist dabei sehr unterschiedlich. Neben der Gemeinwesenarbeit bzw. den damit eng verbundenen stadtteilbezogenen Ansätzen Sozialer Arbeit und der Lebensweltorientierung stellt die Dienstleistungsorientierung die dritte Quelle dar, aus der die Sozialraumorientierung ihren historischen und theoretischen Kontext ableitet.

Die Gemeinwesenarbeit (GWA) lässt sich historisch bis zu den patriotischen und gemeinnützigen Gesellschaften am Ende des 18. Jahrhunderts zurückverfolgen. In Deutschland gewann die GWA seit den 50er- und 60er-Jahren des 20. Jahrhunderts – auch aus Unzufriedenheit an den bis dahin dominierenden Methoden der Einzelfallhilfe und der Sozialen Gruppenarbeit – an Bedeutung und

---

<sup>135</sup> Ebd.

<sup>136</sup> Ebd., S. 36.

gilt als die dritte klassische Methode der Sozialarbeit. In ihrer späteren Entwicklung sind zunehmend auch gruppenpädagogische Ansätze Teil der GWA.

Innerhalb des sozialwissenschaftlichen und sozialpädagogischen Diskurses ist die Frage nach der Einordnung der GWA diskutiert worden. Besonders der Aspekt, ob die GWA als dritte Methode und isoliertes Arbeitsfeld der Sozialarbeit betrachtet wird, oder ob GWA nicht vielmehr ein interdisziplinär integrierender Arbeitsansatz ist, waren dabei Diskussionspunkte.<sup>137, 138</sup>

GWA fristet(e) zunehmend ein Randdasein. Erst die von Boulet Anfang der 1980er-Jahre in Gang gebrachte Diskussion etablierte eine Debatte, in der die GWA nicht mehr als dritte Methode der Sozialarbeit, sondern als eigenständiges Arbeitsprinzip anerkannt wurde.

Hinzu kommt, dass Aspekte der GWA durch ihren inflationären Gebrauch innerhalb zahlreicher sozialraumorientierter Arbeitskonzepte und Projektanträgen sowohl ihrer Prägnanz als auch ihrer Eigenständigkeit beraubt wurden. Eindeutige Konturen der GWA wurden innerhalb der praktischen Sozialen Arbeit und ihren interdisziplinären Veränderungen in zahlreichen Bereichen verwischt. Eine eindeutige Positionierung und Präzisierung der GWA war und ist kaum mehr zu erkennen.<sup>139</sup>

Die Dienstleistungsorientierung wird als weiterer Bezugspunkt sozialraumorientierter Arbeit angesehen. Jugendhilfemaßnahmen als Dienstleistung zu betrachten entspricht dem Trend einer „modernisierten“ Jugendhilfe. So wird in diesem Zusammenhang von Kundenorientierung mit entsprechenden betriebswirtschaftlichen Regelsystemen und Marktmechanismen gesprochen. Zwischen dem Status der Adressaten von Jugendhilfe und dem markt- und betriebswirtschaftlichen Kundenbegriff bestehen allerdings erhebliche

---

<sup>137</sup> Vgl. Ebbe u. a. 1989, S. 1f.

<sup>138</sup> Vgl. Hinte / Karas 1998, S. 12f.

<sup>139</sup> Vgl. ebd., S. 30.

Disparitäten (z. B. Kostenübernahme, Nachfrageorientierung), sodass eine Analogie kaum möglich ist.<sup>140</sup>

Im 9. KJB der Bundesregierung wurde die Kinder- und Jugendhilfe als sozialpädagogische Dienstleistung bestimmt. Die Logik der Leistungsorientierung betont dabei, dass Qualität und Wirksamkeit von Jugendhilfe und Sozialarbeit wesentlich von einer gelingenden Kooperation zwischen dem Produzenten und dem Dienstleistungskonsumenten abhängig sind.<sup>141</sup>

Hinte weist durchaus kritisch darauf hin – wie das folgende Zitat verdeutlicht –, dass die Ansätze der GWA besonders in der Re- und Neuorganisation der Sozialen Dienste und in der Jugendhilfe übernommen worden seien, ohne allerdings die historischen Wurzeln ausreichend zu berücksichtigen:

„Die Jugendhilfe entdeckte Schritt für Schritt neu, was in der Gemeinwesenarbeit längst als Standard galt. Ingrid Mielenz (1981) proklamierte die ‚Einmischungsstrategien‘ (für die GWA ein alter Hut), Hans Thiersch (1992) begründete die Lebensweltorientierung (und formulierte dabei aus Sicht der GWA Selbstverständlichkeiten), ‚Empowerment‘ (Stark 1996, Herriger 1997) war doch sehr stark angelehnt an das Aktivierungskonzept der GWA und ‚Ressourcenorientiertheit‘ galt als wesentliche Grundlage der GWA-Projekte in den 70er Jahren.“<sup>142</sup>

Die Darstellung der wesentlichsten Grundzüge der Sozialraum- und der Lebensweltorientierung verdeutlichen insgesamt ein Menschenbild, das der Jugendhilfe – sei es in der konkreten Handlungspraxis als auch konzeptionell und strategisch – zugrunde liegt. Dieses beeinflusst die Kooperation mit Schule.

Das Kapitel beschäftigte sich mit den Aufgaben, Zielen und Arbeitsgrundsätzen von Jugendhilfe und Schule. Es sollte vor allem deren Unterschiede aber auch Gemeinsamkeiten und Schnittstellen verdeutlichen. Es wurde deutlich, dass Jugendhilfe und Schule sich in ihren Grundzügen durchaus systembegründet unterscheiden. Aus Kooperationssicht ergeben sich gemeinsame Aufgaben (z. B. der Erziehungsauftrag), die sich komplementär zueinander verhalten.

---

<sup>140</sup> Vgl. Weigel / Winkler 1999, S. 40.

<sup>141</sup> Vgl. Hansbauer / Jordan / Merchel 2001, S. 14.

<http://www.eundc.de/pdf/00800.pdf> (abgerufen am 04.05.2012).

<sup>142</sup> Hinte / Treeß 2007, S. 92.

### 2.3      Aufeinander zugehen – Konstituierende Etappen der Kooperation von Jugendhilfe und Schule im Verlauf der Jahrzehnte

Für das Gesamtverständnis des Verhältnisses von Jugendhilfe und Schule ist die Betrachtung der Entwicklungsgeschichte wichtig, um die Einordnung und Gewichtung der Funktionen „Differenzierung“ und „Integration“ beider Organisationen in Kopplung mit den jeweils gesellschaftlichen und bildungspolitischen Ansätzen nachzuvollziehen.

Im Folgenden soll die Entwicklung seit Beginn der 1970er-Jahre aufgezeigt werden.

Olk u. a. skizzieren, dass sich Schule und Jugendhilfe – wie bereits im historischen Abriss dargestellt – seit den 20er-Jahren des 20. Jahrhunderts getrennt voneinander entwickelten. Die Aufgabenteilung fokussierte sich bei Schule auf eine Vermittlungsfunktion einer stark normativ geprägten Zielgruppe.

Wenn Schüler/-innen Auffälligkeiten zeigten, schaltete sich die Jugendhilfe als „Kompensationsinstanz und Reparaturwerkstatt“<sup>143</sup> ein, sodass die Jugendhilfe sich sowohl stark subsidiär verhielt als auch in sich sehr repressive und auf Kontrolle und Anpassung ausgelegte Integrationsmaßnahmen dissozialer Kinder- und Jugendlicher initiierte.

Die Jugendhilfe übernahm darüber hinaus die alleinige Verantwortung für den offenen Freizeitbereich in starker Abgrenzung zur Schule. Obgleich es bereits ab den 1950er-Jahren um Bestrebungen zur Veränderung dieser Aufgabengebiete gab, war dies dennoch das überwiegend prägende gesellschaftliche Bild von Schule und Jugendhilfe.

---

<sup>143</sup> Olk u. a., 2000, S. 18.



Erst ab den 60er-Jahren des 20. Jahrhunderts veränderte sich dieses Bild. Eine die Bedürfnisse der Kinder und Jugendlichen sowie die konkreten Lebensbezüge berücksichtigende Haltung war ein wesentlicher Aspekt, der vor dem Hintergrund einer emanzipatorischen Sichtweise an Schule und deren Systemzwängen bemängelt wurde. Die Sozialpädagogik formulierte zu diesem Zeitpunkt erstmalig konzeptionelle Grundlagen über die Ziele, Aufgaben und Formen der Institutionalisierung von Schulsozialarbeit.

Wesentliche Grundlage dieser Entwicklung bildete die Debatte der Schulreform mit dem primären Ziel, die Situation von jungen Menschen, die aufgrund ihres Bildungs- und sozialökonomischen Hintergrundes am gesellschaftlichen Leben kaum partizipierten und systematisch strukturell marginalisiert waren, zu verbessern. Bildungspolitische Ziele der ersten Projekte von Schulsozialarbeit waren demzufolge die Reduzierung der Benachteiligung und die Integrationsförderung durch spezielle sozialpädagogische Angebote.

Olk u. a. betonen mit dem Verweis auf Hornstein, dass bereits zum damaligen Zeitpunkt Kritik dahingehend geäußert wurde, dass eine derartige Akzentuierung von Schulsozialarbeit jegliche sozialpädagogische Perspektive ausblende und sich ausschließlich auf das reformbedürftige Schulsystem fixiere.<sup>144</sup>

Hornstein betonte seinerzeit, dass die Struktur- und Bildungsberichte unklar formuliert und weit interpretierbar erscheinen und zudem besonders das sozialpädagogische Blickfeld auf allgemeine Andeutungen reduziere. Die formulierten Vorschläge entbehrten jeglicher realistischer Darstellung und erwarteten eine abstrakte und durchgängige Bildungsmotivation von Eltern und Kindern.

Die Einbeziehung von Forschungsergebnissen in die Bildungs- und Strukturberichte fokussierte sich vordergründig auf die Bereiche der Begabtenforschung. Ergebnisse darüber, inwiefern sozialökonomische und

---

<sup>144</sup> Vgl. ebd. S. 18ff.

bildungsferne Milieus von Schulreformen profitieren könnten oder gar eine Reflexion darüber, inwieweit Erziehungsdefizite der Eltern überhaupt schulisch kompensiert werden können, finden dagegen kaum Eingang in die Ausführungen.

Hornsteins Kritik zeigt sich dabei vor allem in der im Strukturplan anberaumten Installierung eines sozialpädagogischen Beratungssystems, welches allerdings einen eher einseitigen Informationsfluss von der Schule zur Beratungsinstanz vorsah und weniger auf eine gleichberechtigte Balance beider Einheiten ausgerichtet war. Ein weiterer Kritikpunkt ist die nicht vorgesehene Einbeziehung der Ansätze und Formen von Jugendhilfe, wie z. B. die bereits zu JWG-Zeiten vorhandenen individuellen Erziehungshilfen.

Der Autor forderte die Bildungs- und Schulpolitik bereits zum damaligen Zeitpunkt auf, die genannten Aspekte und vor allem die sozialpädagogische Sichtweise mehr in die Struktur- und Bildungsplanung zu integrieren und auch bildungspolitisch umfassend zu diskutieren.<sup>145</sup>

Die damaligen Debatten fokussierten auf die gesellschaftliche Aufgabe und Funktionen von Bildung sowie auf die strukturellen Veränderungen von Schule. Die Konsequenzen einer derartigen Debatte auf alle weiteren Sozialisationsinstanzen (wie auch auf den relevanten Bereich der Jugendhilfe) wurden dabei ausgeblendet. Eine unzureichende schulpädagogische Analyse der Folgen und möglichen Dissenspunkte in der Kooperation von Jugendhilfe und Schule hatten somit auch (negative) Folgen auf erste Kooperationsprojekte.

Die im Zuge der Bildungsreform entstandenen ersten (i. d. R. ganztägig aufgebauten) Gesamtschulen in Deutschland bildeten den Kristallisationspunkt der Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule in den 1970er-Jahren.<sup>146</sup>

Gegen Ende der 70er-Jahre des 20. Jahrhunderts verfügten eine Vielzahl der Gesamtschulen in der Bundesrepublik über Schulsozialarbeit – wenn auch

---

<sup>145</sup> Vgl. Hornstein 1971, S. 285ff.

<sup>146</sup> Als ein Beispiel sei hier die Walter-Gropius-Gesamtschule in Berlin erwähnt, die 1968 eröffnet wurde und die erste Ganztags Gesamtschule in Deutschland war.

aufgrund der föderalen Strukturen mit sehr verschiedenen Schwerpunkten und Einbettungsstufen innerhalb der Schule.

Als Beispiel für den Aufbau von Schulsozialarbeit sind hier vor allem die Stadtstaaten sowie Nordrhein-Westfalen (NRW) und Niedersachsen zu nennen. Allerdings war die Anzahl der Gesamtschulen gering, weshalb im bundesrepublikanischen Durchschnitt des damaligen Westdeutschlands nicht von einer flächendeckenden Angebotsstruktur von (ganztägigen) Gesamtschulen mit Schulsozialarbeit gesprochen werden kann.<sup>147</sup> Die Entwicklungen der 70er-Jahre des letzten Jahrhunderts lassen sich im Ergebnis so zusammenfassen, dass Schule einen binnenorientierten (d. h. auf schulinterne Probleme gerichteten) Fokus hatte und sich die Sozialpädagogik als emanzipatorisch und offensiv agierende Sozialisationsinstanz verstand.<sup>148</sup>

Die Autoren rekurren unter Verweis auf Tillmann auf drei Grundmuster der arbeitsteiligen Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule während dieses Jahrzehnts.<sup>149</sup>

Das erste Grundmuster wird von den Autoren als „Subordination“<sup>150</sup> bezeichnet. Es meint, dass die sozialpädagogischen Mitarbeiter/-innen in Schulen eher nachgeordnet agieren und primär dafür zuständig sind, den ungestörten Unterrichtsablauf zu gewährleisten. Jugendhilfe wird also als Dienstleister funktionalisiert. Gestaltungsfreiräume der pädagogischen Fachkräfte in der Schule sind kaum gegeben.

---

<sup>147</sup> Vgl. Olk u. a. 2000, S. 23ff.

<sup>148</sup> Die Autoren weisen auch darauf hin, dass sich die folgenden Erläuterungen nicht nur auf die Kooperation von Jugendhilfe und Schule in Form von Schulsozialarbeit begrenzen, sondern auch in einem breiten Verständnis Jugendhilfeträger der offenen Jugendarbeit und der ambulanten Jugendhilfe mit einbeziehen.

<sup>149</sup> Vgl. Olk u. a. 2000.

<sup>150</sup> Ebd., S. 24. Im Original kursiv abgedruckt.

Als zweites Grundmuster wird die „Distanzierung von der Schule“<sup>151</sup> genannt. Damit wird auf eine sehr schulkritische Sicht der Jugendhilfe hingewiesen, die sich besonders auf die Leistungs- und Allokationsfunktion der Schule konzentriert.

Im Gegensatz zum ersten Grundmuster der Vereinnahmung der Jugendhilfe in der Schule und im Schulalltag distanziert sich die Jugendhilfe hier ganz entschieden sowohl von den Systemstrukturen der Schule als auch von der didaktischen Vermittlung von Wissen durch Lehrer/-innen.

Stattdessen werden kontrastierende radikale Gegenpositionen entwickelt. Diese zeichnen sich durch alternative Formen von Lernerfahrungen aus. Jugendhilfe schottet sich bewusst von Schule ab und zeigte sich skeptisch gegenüber einer inhaltlichen und strukturellen Auseinandersetzung.

Als drittes Grundmuster wird ein Modell von Schulsozialarbeit benannt, welches „einem kritisch-integrierten Arbeitsfeld“<sup>152</sup> gleichkommt. Jugendhilfe hat hier in Schule einen eigenen Handlungs- und Gestaltungsspielraum. Bei diesen Modellen ergänzen sich die Instanzen Schule und Jugendhilfe und verstehen sich als gleichberechtigte Partner. Die Autoren weisen darauf hin, dass derartige Best-Practice-Modelle in den 70er-Jahren des 20. Jahrhunderts äußerst selten und eher das Ergebnis einer langjährigen vertrauensvollen Zusammenarbeit waren.

Die 1980er-Jahre waren durch eine Phase der „Konsolidierung und Latenz“<sup>153</sup> gekennzeichnet. Dies zeigte sich daran, dass die Debatte um Bildungsreformen an Bedeutung verlor. Weiterhin verlagerten sich die politischen Bemühungen dahingehend, dass nunmehr eine stärkere Akzentuierung der Hochbegabtenförderung und weniger der Integration von bildungsbenachteiligten Kindern und Jugendlichen erfolgte.

---

<sup>151</sup> Ebd.

<sup>152</sup> Ebd., S. 25.

<sup>153</sup> Ebd.

Diese veränderte Priorisierung in der Zielsetzung hatte auch politische Gründe (Wechsel von einer sozial-liberalen Bundesregierung zu einer konservativ-liberalen) und führte darüber hinaus zu einer Reduzierung der finanziellen Mittel für Projekte der Schulsozialarbeit. Der Schwerpunkt der Kooperationsprojekte von Jugendhilfe und Schule war nun vermehrt darauf ausgerichtet, Unterstützung beim Übergang von der Schule in das Berufsleben sicherzustellen.

Derartige Projekte lagen vordergründig in der Zuständigkeit der Jugendhilfe, sodass die fachlichen Auseinandersetzungen eher innerhalb der Kommunen geführt wurden. Olk u. a. betonen, dass Praxisprojekte in den 1980er-Jahren zwar stagniert, sich allerdings zunehmend fachliche sozialpädagogische Diskurse zum Themenfeld der Kooperation von Jugendhilfe und Schule entwickelt hätten.<sup>154</sup>

Besonders an den Hauptschulen entstanden so – teilweise auch aus selbstorganisierten Initiativen – Projekte, die vor allem die (Re-)Integration von jungen Menschen in die Ausbildungs- bzw. Arbeitswelt ermöglichen sollten. Besonders große Resonanz hatten diese Projekte an Hauptschulen, da deren Schülerklientel besonders von der schlechten ökonomischen Situation betroffen war.

Durchgeführt wurden diese Projekte, welche in ihren Grundstrukturen und inhaltlich kaum etwas mit den Intentionen und Aufgabengebieten der klassischen Schulsozialarbeit gemein hatten, häufig von Lehrern/Lehrerinnen und Sozialpädagogen/Sozialpädagoginnen.

Projekte von Jugendhilfe und Schule wurden sowohl von der Schule und der Schulpädagogik als auch von der Jugendhilfe zu dieser Zeit äußerst kritisch reflektiert und waren theoretisch kaum diskutiert. Erst in den 1980er-Jahren wandelte sich diese Situation dahingehend, dass mit zunehmender Intensität das berufliche Selbstverständnis und die Aufgabengebiete von Lehrkräften bzw. von den Fachkräften der Jugendhilfe thematisiert wurden.

---

<sup>154</sup> Vgl. ebd.

Innerhalb der sozialpädagogischen Forschung standen sich dabei in den 80er-Jahren des 20. Jahrhunderts zwei inhaltlich divergierende Positionen gegenüber: Zum einen gab es Akteure, die eine eher integrierende Position einnahmen und aus den reformorientierten Bestrebungen der Schule eine Schule mit sozialpädagogischen Zielstellungen ableiteten.

Die zweite Linie gründete auf einer offensiv geführten Jugendhilfe und einer radikalen Schulkritik, die sich vor allem als „praktische Kritik“<sup>155</sup> an der vorwiegend leistungsselektiv orientierten Schule verstand. Diese kontrovers geführte Debatte stellte im Ergebnis eine wenig tragfähige Grundlage einer professionell und fachlich fundierten Auseinandersetzung in der Kooperation von Jugendhilfe und Schule dar.

Zudem betonten die Autoren, dass zu diesem Zeitpunkt kaum reliables Datenmaterial aus empirischen Forschungen vorlag. Modellprojekte entbehrten zu dieser Zeit einer systematischen wissenschaftlichen Begleitforschung. Zwar gab es Ansätze von Praxisberichten und ersten Begleitforschungen, allerdings begrenzten sich diese Berichte auf einzelne ausgewählte Schulen. Hinzu kam, dass in diesen ersten Forschungsprojekten kaum an wissenschaftlichen Kriterien orientierte Erhebungs- und Auswertungsmethoden angewendet wurden.

Das Deutsche Jugendinstitut (DJI) begann dann ab 1980 mit einer ersten bundesweiten Sammlung von Kooperationsprojekten, obgleich der Begriff der Schulsozialarbeit dabei bewusst sehr weit definiert wurde, um ein möglichst umfassendes Bild von Kooperationsprojekten skizzieren zu können. Die weit gefasste Definitionsbestimmung hatte allerdings den Nachteil, dass dieses Vorhaben eher wenig zu einer systematischen Klärung von Merkmalen des Kooperationsprozesses und der Darstellung von fördernden Bedingungen beitrug. Die Sammlung wurde zwischen 1980 und 1985 durchgeführt und anschließend veröffentlicht.

---

<sup>155</sup> Ebd., S. 27.

Rückblickend formulieren Olk u. a., dass die 80er-Jahre des 20. Jahrhunderts trotz der eher stagnierenden und fachlich wenig fundierten Forschungsergebnisse dennoch ein wichtiges Jahrzehnt innerhalb der Kooperationsdebatte von Jugendhilfe und Schule darstellen.<sup>156</sup>

Die 90er-Jahre des letzten Jahrhunderts seien nach Olk u. a. vor allem durch eine enorme Zunahme an Publikationen zum Themenfeld der Kooperation von Jugendhilfe und Schule gekennzeichnet gewesen. Weiterhin habe auch die fachliche Debatte eine Intensität erreicht, die bisher in dieser Form nicht zu beobachten gewesen sei.<sup>157</sup> Sowohl Schule als auch die Jugendhilfe bewegten sich in dieser Zeit aufeinander zu.<sup>158</sup>

Die Zunahme an Publikationen und die erhöhte fachpolitische Auseinandersetzung auf allen föderalen Ebenen führten im Ergebnis dazu, dass sich die Voraussetzungen einer fachlich fundierten Kooperation von Jugendhilfe und Schule in den 90er-Jahren des 20. Jahrhunderts deutlich verbesserte.<sup>159</sup>

Im Ergebnis ist festzustellen, dass die fachliche Diskussion der Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule sowie die Auseinandersetzung damit zwar nach den PISA-Ergebnissen an Dynamik gewonnen haben, es allerdings bereits weit im Vorfeld Kooperationsansätze von Jugendhilfe und Schule gab. Nach genauer Recherche zeigt sich, dass besonders innerhalb der in den 1970er-Jahren entstandenen Ganztagsangebote an Schulen – im Rahmen von modellhaften Versuchen und politisch gewolltem bildungsrelevantem Experimentieren mit progressiven Ansätzen und Methoden – Formen eines umfassenden Lern- und Bildungsbegriffes praktiziert wurden.

---

<sup>156</sup> Vgl. ebd., S. 24ff.

<sup>157</sup> Olk u. a. verweisen an dieser Stelle auf Arbeiten von Tieslony 1998, Flösser / Otto / Tillmann 1996 sowie Seithe 1999.

<sup>158</sup> Siehe dazu auch das vorhergehende Kapitel 2.2.3.

<sup>159</sup> Vgl. Olk u. a. 2000, S. 31ff.

Aufgrund der Nichtverstetigung dieser modellhaften Versuche und der Rückkehr in vertraute, aber „verkrustete“ und nicht zeitgemäße Strukturen scheint es geradezu, als ob diese Ansätze politisch vergessen wurden und nun als innovativ gepriesen eine Re-Vitalisierung erfahren.

#### Exkurs:

##### Entwicklung in den neuen Bundesländern

Aufgrund der unterschiedlichen geschichtlich geprägten und tradierten Schwerpunktsetzung der Inhalte und Strukturen der Jugendhilfe in den neuen Bundesländern ergaben sich hinsichtlich der notwendigen Transformationsprozesse der Jugendhilfe und der Schule besondere Herausforderungen.

Die Schule erfüllte in der DDR weniger eine Selektions- und Differenzierungsfunktion, sondern konzentrierte sich vielmehr auf die Integrationsfunktion – besonders in der POS (Polytechnische Oberschule). Olk u. a. erläutert dazu, dass die POS eine Schule „für alle“ darstellte, sich wohnortnah befand und die Klassenfrequenzen relativ moderat waren.

Dem Erziehungsauftrag der Schule wurde eine höhere Bedeutung beigemessen als dies in der BRD der Fall war. Die leistungsmäßig durchaus gewünschte heterogene Zusammensetzung einer Klasse wurde flankiert durch eine breite Vielfalt an außerschulischen und -unterrichtlichen Angeboten, die oftmals in der Schule direkt stattfanden (z. B. in Form von Arbeitsgemeinschaften oder eng abgestimmt mit der Schulleitung durchgeführt durch die Jugendorganisationen der Jungen Pioniere bzw. der FDJ).<sup>160</sup>

Die (ideologische) Erziehungsfunktion der Schule wurde allerdings von Eltern und Schülern/Schülerinnen ambivalent wahrgenommen. Auf der einen Seite gab

---

<sup>160</sup> Vgl. Olk u. a. 2000, S. 34ff.



es stark unterstützende und helfende Maßnahmen der Schule. Dies führte in der Tat zu einer Reduzierung herkunftsbedingter sozialer Segregation. Allerdings gab es wenig Raum für individuelle Interessen. Es gab zudem große Eingriffsmöglichkeiten des Staates in das Elternrecht.

In der ehemaligen DDR existierte ein eigenständiger Aufgabenbereich der Jugendhilfe nicht. Staatliche Jugendhilfe wurde dann initiiert, wenn gesellschaftliche und staatliche kollektive Bemühungen gescheitert waren. Auch die Jugendarbeit an sich war außerhalb der Jugendhilfe angesiedelt und wurde vorwiegend durch die o.g. staatlichen Jugendorganisationen in der Schule erfüllt, sodass sich diese eng an die Strukturen der Schule anglich.

Nach der Wiedervereinigung ist das Schulsystem in den neuen Bundesländern nach westdeutschen Standards grundlegend reformiert worden. Es kam zu einem fundamentalen Wandlungsprozess, der sich vor allem dadurch auszeichnete, dass der einheitliche, politisch geplante und kontrollierte Schulablauf durch ein pluralistisches, föderal strukturiertes und pädagogisch offenes Schulsystem ersetzt wurde.

Im Kern wurde zunächst in fast allen Bundesländern das dreigliedrige Schulsystem eingeführt, obwohl die Hauptschule von Anfang an nur marginal angenommen wurde und die Umstrukturierung teilweise einherging mit einer – im Vergleich zu Westdeutschland – weniger strikten Trennung sowie einer höheren Durchlässigkeit zwischen den einzelnen Schultypen.

Hinzu kam, dass das neu eingeführte Schulsystem aufgrund der Faktoren des demografischen Wandels bzw. des starken Geburtenrückgangs sowie einer zunehmenden Bildungsexpansion (die Attraktivität des Abiturs nahm in den neuen Bundesländern enorm zu) vor großen Anpassungsproblemen stand.

Olk u. a. betonen, dass unter dem Gesichtspunkt der Entwicklung von Kooperationsprojekten von Jugendhilfe und Schule in den neuen Bundesländern

verschiedene Faktoren und Konsequenzen aus den geschilderten Rahmenbedingungen zu beachten gewesen sein.

So hat sich der Einzugsbereich einzelner Schulen aufgrund der Differenzierung des Schulsystems vergrößert. Aufgrund der demografischen Entwicklung und des Geburtenrückgangs in den 90er-Jahren des 20. Jahrhunderts kam es zu Schließungen von Schulstandorten. Auch die Lehrkräfte waren aufgefordert, ihr Selbstverständnis grundlegend zu überdenken und an die neuen Gegebenheiten anzupassen. Der Schwerpunkt wurde nun auf die Wissensvermittlung gelegt und weniger auf die umfassende Verantwortlichkeit des Sozialverhaltens und die Integrationsfähigkeit der Schüler/-innen.

Die neuen Bundesländer waren zudem im Bereich der Jugendhilfe damit konfrontiert, dass sie die Entwicklung in den alten Bundesländern nun im Zeitraffer absolvierten. Was sich in den alten Bundesländern prozessartig entwickelte, musste in den neuen Bundesländern kompakt und rasch vollzogen werden. Die rechtlichen Strukturen, die Programmatik und die Organisation der Jugendhilfe hielten an der Tradition einer einheitlichen Jugendhilfe fest und entwickelten sich im engen Zusammenhang mit den wirtschaftlichen Modernisierungsprozessen und sozialen Veränderungen.

Diesen Prozess erlebten die neuen Bundesländer innerhalb der Jugendhilfe nicht. Stattdessen waren auch hier in aller Kürze neue Regelungen von den Akteuren zu verarbeiten. Hinzu kam, dass die Zuständigkeiten der Jugendhilfe in den neuen Bundesländern aufgrund der föderalen Strukturen bei den Kommunen lagen und diese damit überfordert schienen.<sup>161</sup>

Im Zusammenhang des Aufbaus von Kooperationsstrukturen von Jugendhilfe und Schule in den neuen Bundesländern waren noch weitere Faktoren wichtig.

---

<sup>161</sup> Ebd.

So wurde aufgrund der engen finanziellen Spielräume zunächst der Schwerpunkt auf die Pflichtleistungen der Jugendhilfe gelegt. Der Auf- und Ausbau der offenen Kinder- und Jugendarbeit wurde zunächst nur marginal beachtet. Weiterhin konnte sich die durch Pluralismus und Trägervielfalt gestützte Jugendhilfe unter den spezifischen Bedingungen in den neuen Bundesländern nur sehr langsam entwickeln, besonders der Aufbau der Jugendverbandsarbeit gestaltet sich dabei schwierig.<sup>162</sup>

Es entwickelten sich in den neuen Bundesländern Praxismodelle wie z. B. die Schulsozialarbeit. Die Separierung von Jugendhilfe und Schule war zudem in den neuen Bundesländern nicht üblich, sodass eine leichtere Integration der Jugendhilfe in die Schule möglich war. Es existierte eine politische Sensibilisierung für die Fragen des Aufbaus von Kooperationsprojekten von Jugendhilfe und Schule, da der Problemdruck sowohl bei den Kindern und Jugendlichen als auch bei dem pädagogischen Personal hoch war und große Unsicherheiten existierten.

Besonders Angebote für Schüler/-innen, die Probleme in der Schule hatten (Verhaltens- und Leistungsauffälligkeiten), wurden entwickelt. Darüber hinaus dienten Projekte auch dazu, entstandene Lücken durch die Um- bzw. Neustrukturierung zu schließen. Viele Projekte erfolgten nach dem Bottom-Up-Prinzip von unten – aus der konkreten Problemsituation heraus – und konzentrierten sich auf spezifische Arbeitsschwerpunkte. Die Entwicklung, Konzeptionalisierung und der Aufbau der Projekte unterschied sich zudem zwischen den einzelnen Bundesländern enorm.

---

<sup>162</sup> Unabhängig von der Problematik des Aufbaus von Jugendverbänden in den neuen Bundesländern zeigen Studien (Shell-Studie 1992-2000; 2002 und 2006 wurde eine Mitgliedschaft in einem Verein nicht mehr abgefragt; DJI Jugendsurveys 1992 und 1997), dass ein genereller Rückzug der Jugendlichen aus Vereinen und Verbänden nicht erkennbar ist. So zeigte die Shell-Studie 2000, dass in der Altersgruppe der 16- bis 24-Jährigen 40% Mitglied in mindestens einem Verein sind. In der Shell-Studie 1992 waren es durchschnittlich 39%. Disparitäten sind dennoch zwischen den neuen Bundesländern (29% im Jahr 2000 bzw. 26% im Jahr 1992) und den alten Bundesländern (44% im Jahr 2000 bzw. 43% im Jahr 1992) erkennbar.

## 2.4 Fördernde und hemmende Kooperationsbedingungen von Jugendhilfe und Schule

Gelingende Kooperation bedarf guter Rahmenbedingungen. Wie sich diese förderlichen Bedingungen konkret ausgestalten, ist in den letzten Jahrzehnten vor allem infolge der Erkenntnisse über Schulsozialarbeit formuliert worden.

Zu den aus der Schulsozialarbeit abgeleiteten zentralen Faktoren gelingender Kooperationen zählen z. B. die verbindliche Zusammenarbeit mehrerer Professionen und ähnliche bzw. sogar identische Zielgruppen im pädagogischen Kontext.

Dieses Kapitel wird zunächst Barrieren der Kooperation aufzeigen um sodann auf (förderliche) Instrumente wie Kooperationsverträge und Fortbildungen einzugehen.

Prüß hat eine Reihe von Faktoren herausgearbeitet, welche die Kooperation negativ beeinflussen. Dazu zählen z. B. unterschiedliche Rollenerwartungen der Lehrer/-innen und den außerschulischen pädagogischen Fachkräften, Anerkennungsproblematiken der jeweils anderen Profession, eine unzureichende Verständigung auf Zuständigkeiten und Entscheidungskompetenzen, Raummangel sowie unzureichende Sachmittel und Zeitmangel für notwendige Absprachen.<sup>163</sup>

Zudem geht mit der meist temporären Begrenzung von Projekten häufig eine personelle Fluktuation einher, die eine kontinuierliche Arbeit beeinträchtigt. Prüß benennt dabei mit dem Verweis auf seine eigenen quantitativen Untersuchungsergebnisse, dass vor allem mangelnde zeitliche Perspektiven und fehlende Sachmittel von den Projektbeteiligten kritisiert werden.<sup>164</sup>

---

<sup>163</sup> Prüß verweist hier auf seine Veröffentlichungen mit Maykus und Binder 2001.

<sup>164</sup> Vgl. Prüß, in: Hartnuß / Maykus (Hrsg.) 2004, S. 113.

Zu ähnlichen Aussagen kommt Tillmann. Er betont, dass die Problemanalyse (zunehmende familiäre Belastungen aufgrund von gesellschaftlichen Veränderungsprozessen) sowie die Situationsanalyse (erhöhter Leistungs- und Selektionsdruck mit einer zunehmenden Anzahl von marginalisierten jungen Menschen) von Schule und Jugendhilfe im Grunde identisch ausfielen. Dessen ungeachtet würden aber die Chancen einer konstruktiven und notwendigen Zusammenarbeit von beiden Seiten in einem nicht ausreichenden Maß genutzt werden. Der Autor benennt dafür vor allem drei wesentliche Gründe, welche er thesenartig formuliert:<sup>165</sup>

Erstens betont er, dass ein Informationsdefizit über das jeweils andere Arbeitsfeld bestehe und deshalb nur schwer realistische Erwartungshaltungen formuliert werden könnten. Auch Olk und Speck attestieren beiden Bereichen defizitäre Wissensbestände bezüglich des jeweils anderen Feldes.<sup>166</sup>

Eine der wesentlichen Gründe dieser unzureichenden Information liegt nach Tillmann bereits in den inhaltlich und strukturell divergierenden Studiengängen von Sozialpädagogen und Lehrkräften. Aus der Sichtweise vieler Lehrkräfte bedeutet Jugendhilfe, vor allem dort zu intervenieren, wo es „klemmt“.

Jugendhilfe wird demnach nicht als selbstverständliche Instanz und Bestandteil des schulischen Alltags betrachtet, sondern vielmehr als „Feuerlöscher“ für besonders sozial benachteiligte und „störende“ Schüler/-innen. Im Gegensatz zu anderen europäischen aber auch nicht europäischen Ländern wie den USA und Kanada gehört es in Deutschland eben nicht zur Selbstverständlichkeit, dass neben Lehrkräften auch andere pädagogische Fachkräfte wie Erzieher, Sozialarbeiter, Schulpsychologen oder andere technisch ausgebildete Kräfte zum originären Kollegium gehören.

---

<sup>165</sup> Vgl. zum Folgenden – sofern nicht anders gekennzeichnet – Tillmann, in: Bielefelder Arbeitsgruppe 8 (Hrsg.) 2008, S. 383ff.

<sup>166</sup> Vgl. Olk / Speck, in: Hartnuß / Maykus (Hrsg.) 2004, S. 73.

Allerdings gab es auch in Deutschland im Zuge der Reformdebatten in den 1970er-Jahren erste Versuche, vor allem an Gesamtschulen, mit pädagogischen Kräften außerhalb der Schule zusammenzuarbeiten. Die daraus resultierenden Erfahrungen lassen nach Tillmann vor allem strukturelle Probleme der Kooperation erkennen. Dies verbindet Tillmann mit seiner zweiten These, nämlich dass Schule aufgrund von Überforderungssituationen im Umgang mit Lern- und Verhaltensproblemen nach Spezialisten rufe und hoffe, auf diese Weise problematisches Verhalten delegieren zu können.

Tillmann verweist einerseits auf die Mitte der 1990er-Jahre durch Hermann Giesecke hervorgerufene Debatte um die Art und Weise der Arbeitsteilung von Jugendhilfe und Schule. Giesecke postulierte damals unter der Überschrift „Wozu ist die Schule da“ eine klare Arbeitsteilung und äußerte sich damit kritisch bezüglich reformpädagogischer Strategien.

Nach Gieseckes Meinung sei es unabdingbar, dass Schüler/-innen über grundlegende Kompetenzen verfügen, um den schulischen Anforderungen zu entsprechen. Ist dies nicht der Fall, so seien die Fachkräfte der Jugendhilfe dafür zuständig, „(Nach)Erziehungsarbeit“ zu leisten.

Pädagogen wie Hartmut von Hentig widersprachen Gieseckes Meinung entschieden und vertraten stattdessen die Ansicht, dass die Lebensprobleme junger Menschen auch durch die Lehrkräfte anzugehen seien; dies treffe besonders dann zu, wenn Lebensprobleme sich vor die Lernprobleme drängen.

Obwohl Giesecke mit seiner Haltung eher Verfechter einer defizitorientierten Jugendhilfe zu sein scheint, merkt Tillmann an, dass Hentigs Ansichten bei Diskussionsveranstaltungen unter Lehrkräften eher auf negative Resonanz stoßen. Dies sei besonders bei den Lehrkräften der Fall, die sich mit einer Vielzahl von sozialen Problemen ihrer Schüler/-innen konfrontiert sehen. Je nachdem wie massiv innerhalb einer Klasse bzw. Schule soziale Probleme kumulieren, können sie – und das ist besonders in Schulen der Fall, deren Schüler/-innen vorwiegend

aus einem schwierigen bildungs- und sozioökonomischen Umfeld kommen – einen störungsarmen Schulbetrieb signifikant behindern.

Tillmann geht auf die Gefahren ein, die sich durch eine strikte Trennung von schulischer Instruktion auf der einen und kompensatorisch wirkenden Erziehungsaufgaben durch die Jugendhilfe auf der anderen Seite ergeben. Sie führen demnach – und das ist die dritte These von Tillmann – dazu, dass die Jugendhilfe befürchtet, nicht als gleichberechtigte Partner wahr- und ernst genommen, sondern stattdessen als „Reparaturagentur“ instrumentalisiert zu werden.

Diese Ängste gehen u. a. auch auf die im Kapitel zu den historischen Entwicklungen erläuterte unterschiedliche Geschichte beider Organisationen zurück. Die Konsequenz ist bis heute ein divergierender Status sowie ein ungleiches Kräfteverhältnis von Schule und Jugendhilfe.<sup>167</sup>

Nimmt man nun die Betrachtung förderlicher Aspekte der Kooperation genauer in den Blick, so lassen sich Punkte finden, welche auch unabhängig von dem Kontext Schule – Jugendhilfe von zentraler Bedeutung hinsichtlich einer konstruktiven gemeinsamen Arbeit zu sein scheinen.

So benennt Prüß als Elemente förderlicher Kooperation eine gemeinsame Zielstellung und klare Aufgabenzuweisungen. Darüber hinaus sei die intrinsische Überzeugung aller Beteiligten wichtig, Kooperation als sinnvoll und notwendig zu betrachten. Zudem sei ein gemeinsames Ziel notwendige Voraussetzung gelingender Kooperation. Von der Schule sollten dabei vor allem „Kommunikationsstrukturen, Kooperationskompetenz, eine bestimmte materiell-technische Ausstattung“ bereitgestellt werden. Weiterhin sei es notwendig, dass der Punkt Kooperation integraler Bestandteil des Schulkonzeptes wird.<sup>168</sup>

---

<sup>167</sup> Vgl. ebd., S. 382f.

<sup>168</sup> Vgl. zum folgenden Absatz Prüß, in: Birger / Maykus 2004.

Aus Sicht der Jugendhilfe sind eine ausreichende Ausstattung (räumlich, zeitlich) der Fachkräfte sowie ein eigener konzeptioneller Rahmen wichtig, der festlegt, wie die Kooperation mit Schulen geregelt ist. Die sozialpädagogischen Fachkräfte sind vor ihrem Einsatz an Schulen entsprechend zu schulen.

Als strukturell wichtige Voraussetzungen der Zusammenarbeit benennt der Autor folgende Faktoren:

„Finanzierungssicherheit, fachliche Qualifikation, kontinuierliche Fort- und Weiterbildung, Qualitätszirkel bzw. Arbeitsgemeinschaften, Bestandteil der regionalen Jugendhilfe- und Schulentwicklungsplanung, Kooperation mit den Ministerien.“<sup>169</sup>

Als Zwischenfazit ist somit festzuhalten, dass eher wenige, aber entscheidende Faktoren zentralen Einfluss auf die Handlungspraxis von Kooperation haben. Dazu zählen Aspekte wie mangelnde gegenseitige Anerkennung sowie unterschiedliche Rollenerwartungen und ein intransparenter und nicht ausreichender Informationsfluss.

Neben diesen allgemeinen Voraussetzungen und Rahmenbedingungen soll im Folgenden auf zwei konkrete Instrumente (Fort- und Weiterbildungen, Kooperationsverträge) eingegangen werden, die sich positiv auf die Kooperation auswirken können.

Gemeinsame Fort- und Weiterbildung zwischen Lehrkräften und den Fachkräften der Jugendhilfe bieten beiden Organisationen die Möglichkeit, sich in die inhaltlichen, rechtlichen und organisatorischen Eigenheiten des Kooperationspartners besser hineinzuversetzen.

Deinet formulierte bereits 1997 die Bedeutsamkeit gemeinsamer Fortbildungen und begründete dies vor allem damit, dass aus seiner Sicht für eine Kooperation die sozialräumliche Orientierung sowohl für die Jugendhilfe als auch für die Schule handlungsleitend sein sollte. Aus Sicht der Schule bedeute dies vor allem, sich auf die Lebenswelt der Schüler/-innen außerhalb ihres Schülerdaseins

---

<sup>169</sup> Ebd., S. 117.



einzulassen, sich für soziale Probleme des Stadtteils zu sensibilisieren und sich gegenüber anderen Institutionen zu öffnen.<sup>170</sup>

Er plädiert dafür, im Rahmen der gegenseitigen sozialräumlichen Öffnung beider Organisationen thematische Schnittstellen zu eruieren und diese Themen als Ausgangspunkte eines gemeinsam zu planenden Projektes zu betrachten. Über die thematische Auseinandersetzung ergäben sich dann Fragestellungen und divergierende Ansätze und Meinungen, die wiederum als curriculare Grundlage einer Fort- bzw. Weiterbildung dienen könnten.<sup>171</sup>

Ein weiterer struktureller Aspekt ist die sozialräumliche Kongruenz. Schule und Jugendhilfeträger sollten sich möglichst innerhalb eines Stadtteils befinden. Deinet betont auch, dass darüber hinaus darauf geachtet werden sollte, dass Weiterbildungsveranstaltungen im Allgemeinen weder reine Informationsveranstaltungen sind, noch inhaltlich derart überfüllt werden, dass (zu) wenige zeitliche Spielräume für informelle Gespräche und gegenseitiges Kennenlernen zur Verfügung stehen; dies treffe vor allem auf die Weiterbildungen von Lehrkräften und Fachkräften aus der Jugendhilfe zu.<sup>172</sup>

In der Fort- und Weiterbildung empfiehlt Deinet, den gesetzten thematischen Schwerpunkt (z. B. geschlechtsdifferenzierte Arbeit, Umgang mit „schwierigen“ Schülern) methodisch und didaktisch auf der Handlungsebene zu bearbeiten und mit der Darstellung von Fallbeispielen sowie der Erarbeitung von Handlungsmöglichkeiten real existierende Situationen zu thematisieren. Der Autor benennt die Brain-Writing-Methode, bei der jede/r Teilnehmende drei Vorschläge zur weiteren Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe macht, die dann von anderen Teilnehmern weiterentwickelt und ausdifferenziert werden.<sup>173</sup>

---

<sup>170</sup> Vgl. Deinet, in: Landschaftsverband Westfalen-Lipp, Landesjugendamt (Hrsg.) 1997, S. 148ff.

<sup>171</sup> Vgl. ebd.

<sup>172</sup> Vgl. ebd.

<sup>173</sup> Vgl. ebd.

Besonders förderlich sind Fort- und Weiterbildungen im Bereich der Kooperation von Jugendhilfe und Schule vor allem dann, wenn reflexive Elemente wie Supervision, Praxisreflexion sowie eine Zukunftswerkstatt im Vordergrund stehen. Mithilfe solcher Instrumente wird vor allem die persönliche Ebene angesprochen, sodass dadurch mögliche Vorurteile abgebaut werden können.<sup>174</sup>

Die Argumentation von Deinet verdeutlicht, dass es neben strukturellen und institutionellen Barrieren gerade diese persönlichen Vorbehalte sind, denen es bei Lehrkräften und bei Fachkräften der Jugendhilfe mittels entsprechender Fort- und Weiterbildungen zu begegnen gilt.

Es gibt eine Reihe von Best-Practice-Beispielen über durchgeführte Fort- und Weiterbildungen. So führte das Präventions- und Integrationsprogramm PRINT<sup>175</sup> des Landes Niedersachsen im Zeitraum von 2001 bis 2006 neun Tandemkurse durch. Zielgruppe dieses Angebotes waren Fachkräfte der Jugendhilfe und Lehrkräfte, die sich für eine bessere Qualität der Kooperation einsetzen und sich weiterbilden wollten. Die Weiterbildung war dabei durch viele Beispiele aus der Praxis gekennzeichnet.<sup>176</sup>

Entwickelt, begleitet und evaluiert durch die Forschungsgruppe NetzwerkG der Universität Lüneburg entstand eine einjährige Kursreihe, deren strategische Grundrichtung sich an dem europäischen Qualifikationsrahmen bzw. an der sogenannten K-S-C-Typologie (Knowledge-Skills-Competences) orientierte.

Anhand dessen entstand ein inhaltliches Curriculum, welches z. B. Bereiche wie geschlechtssensible Arbeit, Entstehung und Umgang mit Gewalt, Umgang mit Schulangst, Schwänzen und Schulabstinenz, berufliche Orientierung etc. umfasste.<sup>177</sup>

---

<sup>174</sup> Ebd.

<sup>175</sup> Eine genaue Projektbeschreibung unter: <http://www.netzwerk-web.de> (abgerufen am 02.01.2009).

<sup>176</sup> Vgl. Roelieb / Wahner-Liesecke, in: Henschel u. a. (Hrsg.) 2008, S. 424f.

<sup>177</sup> Vgl. Stange, in: Henschel u. a. (Hrsg.) 2008, S. 455.

Die Wahl der pädagogischen Strategie zur Vermittlung der Inhalte dieser Bereiche orientierte sich an gängigen Methoden und (idealtypischen) Mustern der Erwachsenenbildung. Es wurden so z.B. Methoden des fremdgesteuerten Lernens wie der klassische Frontalunterricht gekoppelt mit Strategien des selbstorganisierten Lernens in Form von Experimenten und Erkundungen.

Von Verhaltenstrainings, die besonders psychomotorische Aspekte ansprachen, bis hin zu Coachings und Supervision, die dazu dienen sollten, Erfahrungsprozesse aus der Praxis heraus zu generieren, reichte die methodische Vielfalt dieser Weiterbildung. Neben der Vermittlung der verschiedenen Bereiche wurden darüber hinaus besondere Aktivitäten wie Vertiefungsseminare, Fachsymposien und Präventionsmärkte angeboten.

Die Schulungen wurden wissenschaftlich begleitet und evaluiert. Bezüglich der Zusammensetzung wurde durch das Landesjugendamt Niedersachsen und das NetzwerkG darauf geachtet, dass sowohl eine berufliche als auch regionale Ausgewogenheit der Teilnehmer vorlag, sodass fast alle Tandems (d.h. eine Lehrkraft, eine sozialpädagogische Fachkraft) als regionale Tandems angetreten sind.

Die Lehrkräfte kamen überwiegend aus Grundschulen, Sonderschulen, Haupt- und Gesamtschulen. Die sozialpädagogischen Kräfte waren größtenteils bei einem öffentlichen Träger angestellt und waren dort z.B. als Jugendpflegerin/Jugendpfleger oder auch in einem Jugendzentrum tätig.

Weiterhin sei in der Evaluation – so die Autoren – deutlich geworden, dass Lehrkräfte häufig die problematische Zusammenarbeit mit weiten Teilen ihres Kollegiums problematisierten. Dies betraf vor allem Aspekte, welche sich über die reine Unterrichtsvermittlung hinaus ergaben.<sup>178</sup>

---

<sup>178</sup> Vgl. ebd., S. 466f.

Dies deckt sich mit Ergebnissen von – in dieser Arbeit auch an anderen Stellen erwähnten – Untersuchungen von Gräsel u. a., die z. B. die hohe Bedeutung von Kooperation im Sinne des „Austausches“<sup>179</sup> von Unterrichtsmaterialien bei Lehrkräften feststellen.<sup>180</sup>

Die Ergebnisse von PRINT verdeutlichten zudem, dass gegenseitige Vorurteile der jeweils anderen Profession erkennbar sind. Weiterhin wurde deutlich, dass die Jugendhilfe sich nach negativen Erfahrungen mit Schule teilweise wieder aus diesem Bereich zurückgezogen hat und sich somit Vorbehalte eher noch verstetigten.

Die konsequente Umsetzung der Besetzung der Kurse mit Fachkräften aus Schule und Jugendhilfe nahmen beide Professionen als Bereicherung wahr. Weiterhin wurde festgestellt, dass das gesamte Engagement der Teilnehmer als überaus groß und über das normale Maß hinausgehend einzuschätzen war. Besonders der gegenseitige Austausch über ähnliche Probleme und deren mögliche Lösungsstrategien wurden von den Beteiligten Personen als positiv bewertet.<sup>181</sup>

Insgesamt zeigt dieses beispielhafte Projekt einer Fort- und Weiterbildung als Teil eines Gesamtprojektes zur Kooperation von Jugendhilfe und Schule im Land Niedersachsen, dass vor allem eine genaue Analyse der unterschiedlichen Bedarfe und Bedürfnisse eine wichtige Rolle spielt. Weiterhin sind ein daraufhin ausgearbeitetes und durch eine methodische wie didaktische Vielfalt gekennzeichnetes Curriculum sowie eine wissenschaftliche Begleitung erfolgreiche Indikatoren einer derartigen Fortbildungsreihe von Lehrkräften und den Fachkräften der Jugendhilfe.

Vor allem das gemeinsame Erleben in Form von Praxisprojekten sowie der gegenseitige Austausch über Schwierigkeiten und das kooperative Erarbeiten von Lösungsmöglichkeiten sind Faktoren, die zu einem Abbau gegenseitiger

---

<sup>179</sup> Gräsel u. a. 2006, S. 214.

<sup>180</sup> Vgl. ebd.

<sup>181</sup> Vgl. Stange, in: Henschel u. a. (Hrsg.) 2008, S. 467.

Vorbehalte beitragen können. Hierdurch wird eine wichtige Grundvoraussetzung gelingender Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule geschaffen.

Ein zweites Instrument – welches hier vorgestellt wird – sind Rahmen- und Kooperationsvereinbarungen. Sie helfen, im Vorfeld der Kooperation Rahmenbedingungen und Erwartungen sowie Ziele festzuschreiben. Dies schafft formale Transparenz und Klarheit für die gemeinsame Arbeit. Schmitt betont zudem, dass zahlreiche drittmittelfinanzierte Projekte inzwischen den Abschluss einer Kooperationsvereinbarung voraussetzen.<sup>182</sup>

Kooperationsvereinbarungen haben häufig eine „institutionalisierte“<sup>183</sup> Außenwirkung. Diese gilt zunächst als Nachweis für die in der Schule erbrachten Aktivitäten der außerschulischen Partner. Bei einer Kooperationsvereinbarung handelt es sich zunächst um eine gegenseitige Willenserklärung. Schmitt hebt hervor, dass der Begriff Vertrag eher die verbindliche Regelung über die jeweiligen Rechte und Pflichten der Vertragspartner betont und es dementsprechend strategisch sinnvoller sein könnte, den Begriff der Vereinbarung zu wählen, da sich dadurch die Bereitschaft erhöhen könnte, ein derartiges Schriftstück zu beschließen.<sup>184</sup>

Formal ist zudem von Bedeutung, wer die Kooperationspartner sind. Mittlerweile verfügen nahezu alle Bundesländer über sogenannte Rahmenkooperationsvereinbarungen. Durch die vor Ort tätigen lokalen Akteure werden diese Vereinbarungen als Grundlage für eine konkretisierende Kooperationsvereinbarung genutzt. Auf der kommunalen Ebene ist es mitunter schwierig, sofort die eigentlichen Vertragspartner zu benennen. Für öffentliche Schulen, die in den meisten Bundesländern über sehr begrenzte Entscheidungskompetenzen verfügen, tritt als Vertragspartner zunächst die entsprechende Behörde des Landes auf.

---

<sup>182</sup> Vgl. Schmitt, in: Henschel u. a. (Hrsg.) 2008, S. 517ff.

<sup>183</sup> Wolff, in: Flick u. a. (Hrsg.) 2008, S. 503.

<sup>184</sup> Vgl. Schmitt, in: Henschel u. a. (Hrsg.) 2008, S. 517ff.

Die Schulleitung unterschreibt allerdings i. d. R. den Vertrag rechtlich in Vertretung für das Land. Bei privaten Schulen ist der jeweilige Schulträger Vertragspartner.

Bei der öffentlichen Jugendhilfe ist der Vertragspartner das Land bzw. die Kommune, während bei freien Trägern der Vertragspartner der jeweilige Träger (z. B. ein Wohlfahrtsverband) ist. Rein rechtlich arbeiten dann die beteiligten Akteure vor Ort nicht als eigenständige Vertragspartner, sondern als Beschäftigte bzw. als Durchführende.

In einer Kooperationsvereinbarung können diese Beschäftigten auch konkret benannt werden, was die gegenseitige Willensbekundung zur Zusammenarbeit personifiziert. Dadurch wird sowohl in der Außen- als auch in der Innenvertretung eine Bindung erzeugt.

Bezüglich des Aufbaus gibt es aufgrund der unterschiedlichen Rahmenbedingungen und der vielfältigen Kontexte, in denen sich die Projekte bewegen, keine allgemeingültige und abschließende Inhaltsvorgabe. Wie bereits oben erwähnt, existieren möglicherweise vom Fördergeber durch Förderrichtlinien oder Rahmenkooperationsvereinbarungen auferlegte Punkte, die als inhaltliche Grundlage verwendet werden sollten. Zudem ist abzuklären, inwiefern die Vereinbarung konkretisiert werden soll.

Mitunter ist es ausreichend, die Kooperationsvereinbarung formalrechtlich oberflächlich zu halten, damit die Handlungsspielräume und Gestaltungsmöglichkeiten im Projekt nicht unnötig eingeschränkt werden. Indikator der zu wählenden Konkretisierungs- und Formalisierungsgrade könnte dabei auch sein, inwiefern bereits Erfahrungen der Akteure zur Zusammenarbeit mit dem Partner bestehen oder ob es sich z. B. um ein finanzintensives Projekt mit dafür anzustellendem Personal handelt. Dann ist es sinnvoll, z. B. eine gemeinsame Stellenbeschreibung zu formulieren, an deren Erarbeitung beide Partner beteiligt werden.

Schmitt weist allerdings auch darauf hin, einer Kooperationsvereinbarung an sich nicht allzu viel Bedeutung beizumessen. Kooperation zeigt sich erst in der konkreten Arbeit vor Ort. Eine Kooperationsvereinbarung bietet daher einen Rahmen, der den Willen und das grundsätzliche Bekenntnis bekräftigt, gemeinsam zu arbeiten. Sie ist – im gegenseitigen Benehmen formuliert – ein Baustein für den Gesamtprozess und auch Ergebnis eines ersten gemeinsamen Arbeitsprozesses.

Bei der Erstellung einer Kooperationsvereinbarung kann die Hinzuziehung einer Checkliste, in der die wesentlichsten Punkte aufgezählt sind, hilfreich sein. Schmitt verweist auf eine entsprechende Kooperationscheckliste der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung (DKJS), welche im Rahmen des IZBB-Programms als Arbeitsergebnis einer Werkstatt entstanden ist.

Die Kooperationscheckliste umfasst dabei Oberbegriffe wie die beidseitige Bekundung des Interesses an der Zusammenarbeit, konkrete interne Aspekte wie Wünsche und Erwartung der Akteure, Art und Umfang der Leistung etc., kooperationsstiftende Elemente oder auch Punkte der Konzepterstellung und Hinweise zu den notwendigen generellen Vorarbeiten wie Bedarfsermittlung und Planungen.<sup>185</sup>

Der Autor benennt zentrale Aspekte, die Inhalt einer Kooperationsvereinbarung sein sollten. Hierzu zählen z. B. die Nennung der Prinzipien des Umgangs miteinander, die Zielstellungen der Kooperation, die rechtlichen Grundlagen, die Erklärung des gemeinsamen Vorhabens, die Nutzung der verfügbaren Ressourcen, Sicherstellung des Informationstransfers, haftungs- und versicherungsrechtliche Angelegenheiten, Fragen des Datenschutzes, konkrete Benennung der Ansprechpartner/-innen usw.<sup>186</sup>

---

<sup>185</sup> Vgl. Schmitt, in: Henschel u. a. (Hrsg.) 2008, S. 520. Siehe auch DKJS-Programm „ganztägig lernen“. <http://www.ganztaegig-lernen.org/media/web/Werkstatt%203/Kooperationscheckliste.doc> (abgerufen am 12.01.2009).

<sup>186</sup> Ebd.

Schenk benennt zusätzliche Aspekte wie konzeptionelle Merkmale, Regelungen der Fach- bzw. Dienstaufsichten, Regelungen im Konfliktfall sowie Regularien zur Kündigung.<sup>187</sup>

Besonders im Internet findet sich eine Vielzahl von konkreten Formulierungsvorschlägen über Kooperationsvereinbarungen.<sup>188</sup> Auch in Berlin gibt es eine Reihe von Mustern für Kooperationsvereinbarungen, die sich hinsichtlich der Zielgruppe und der Bereiche unterscheiden.<sup>189</sup>

Kooperations- und Rahmenvereinbarungen können ein wichtiges Instrumentarium darstellen, um eine verbindliche und gegenseitig verlässliche Kooperation von Schule und dem jeweiligen Jugendhilfeträger zu befördern. Da die Einsatzgebiete und Handlungsfelder sehr vielfältig sind, ist allerdings darauf zu achten, dass die vorgeschlagenen Muster nicht zu starr ausgelegt bzw. übernommen werden, sondern der Abschluss einer Kooperationsvereinbarung Ergebnis eines fein abgestimmten und intensiven Kommunikationsprozesses zwischen beiden Partnern darstellt.

Als konkretes Beispiel für die Umsetzung und die Inhalte von Kooperationsvereinbarungen werden nun einige Resultate vorgestellt, die sich im Rahmen der Erstellung einer Expertise zum Dritten Sächsischen Kinder- und

---

<sup>187</sup> Vgl. Schenk 2006, S. 9. [http://www.ejsa-](http://www.ejsa-bayern.de/file_download/15/Schule_und_Sozialarbeit.pdf)

[bayern.de/file\\_download/15/Schule\\_und\\_Sozialarbeit.pdf](http://www.ejsa-bayern.de/file_download/15/Schule_und_Sozialarbeit.pdf) (abgerufen am 10.05.2012).

<sup>188</sup> Siehe dazu z. B. den Leitfaden zur Erstellung einer Kooperationsvereinbarung zwischen Jugendhilfe und Schule, Zentrum Bayern Familie und Soziales, Bayerisches Landesjugendamt. [http://www.blja.bayern.de/textoffice/bekanntmachungen/jugendsozialarbeitnachulen\\_anlage.html](http://www.blja.bayern.de/textoffice/bekanntmachungen/jugendsozialarbeitnachulen_anlage.html) (abgerufen am 25.01.2009). Siehe auch die Kooperationsvereinbarung zwischen Schule und Jugendhilfe im Rhein-Lahn-Kreis, ISM.

<http://www.ism-mainz.de/admin/upload/File/AG%20Sorg.pdf> (abgerufen am 27.01.2009).

<sup>189</sup> Z. B. gibt es eine Musterkooperationsvereinbarung zwischen Schule und Jugendhilfe für das Feld der Schuldistanzierung.

[http://www.berlin.de/imperia/md/content/lb-](http://www.berlin.de/imperia/md/content/lb-lkbgg/veroeffentlichungen/2003/schuldistanz.pdf?start&ts=1188555237&file=schuldistanz.pdf)

[lkbgg/veroeffentlichungen/2003/schuldistanz.pdf?start&ts=1188555237&file=schuldistanz.pdf](http://www.berlin.de/imperia/md/content/lb-lkbgg/veroeffentlichungen/2003/schuldistanz.pdf?start&ts=1188555237&file=schuldistanz.pdf) (abgerufen am 14.08.2012).



Jugendbericht (2008) ergaben. In der Befragung<sup>190</sup> ging es auch um die Kooperation von Einrichtungen der Erziehungshilfe mit der Schule.

So gibt über die Hälfte der befragten ASD-Mitarbeiter (Allgemeiner Sozialer Dienst) in Sachsen an, keine Kooperationsvereinbarungen mit dem schulischen Personal getroffen zu haben. 17% verfügen über schriftliche Vereinbarungen und etwa 14% über mündliche Absprachen.

Sind Kooperationsvereinbarungen vorhanden, so werden diese etwa zu gleichen Teilen mündlich oder schriftlich festgelegt. In etwa 60% der Fälle sind in den Kooperationsvereinbarungen Regelungen über die Grundsätze der gemeinsamen Zusammenarbeit (wie z. B. Regelungen bei auftretenden Konflikten) enthalten. Bei etwa der Hälfte der Kooperationen werden diese Regelungen allerdings nur teilweise eingehalten. Ebenfalls etwa zur Hälfte werden Rechtsgrundlagen und sonstige Förderrichtlinien in Kooperationsvereinbarungen integriert.

Weitere wichtige Punkte einer Kooperationsvereinbarung stellen die Form und der Umfang des Informationsaustausches dar. In über der Hälfte der Fälle finden solchen Regelungen Eingang in Vereinbarungen.

Aufgrund der Bedeutsamkeit und der strengen gesetzlichen Regelungen ist es evident, dass besonders der Aspekt des Datenschutzes ein wichtiger Bestandteil von Kooperationsvereinbarungen ist. In fast 70% der Fälle gibt es diesbezügliche Regelungen.<sup>191</sup>

Im Ergebnis kann festgestellt werden, dass Kooperationsvereinbarungen – zumindest im ASD in Sachsen – in nur etwa der Hälfte der Fälle geschlossen werden. In den vorhandenen Kooperationsvereinbarungen sind dann allerdings in einer (überwiegenden) Mehrheit der Fälle zentrale Punkte wie Grundsätze der

---

<sup>190</sup> Vgl. Merten / Buchholz / Meiner 2008, S. 45.

<sup>191</sup> Vgl. ebd., S. 84ff.

Arbeit, Regelungen zum Informationsaustausch, Arbeitsbereiche, Handlungsanweisungen und Informationen zum Datenschutz integriert.

Abschließend kann festgestellt werden, dass Kooperationsvereinbarungen sowie Fort- und Weiterbildungen hilfreiche Instrumente für eine konstruktive Kooperation sein können. Sie stellen allerdings lediglich Hilfs- und Unterstützungsinstrumentarien dar. Insbesondere die (formale) Verbindlichkeit der Kooperation und deren Ausgestaltung und Verantwortlichkeiten können durch Kooperationsvereinbarungen verankert und gestärkt werden. Gemeinsame Fortbildungen können eher das Verständnis des jeweils anderen Bereiches stärken sowie gemeinsame Schnittstellen und Themen bearbeiten und vordergründig inhaltliche Impulse für die Zusammenarbeit geben.

## 2.5 Theoretische Rahmung

Es wurde bereits auf die Differenzen von Jugendhilfe und Schule eingegangen. Insbesondere professionsspezifische Faktoren hinsichtlich der Funktionen, Aufgaben und Ziele gaben einen Einblick in berufsspezifische Divergenzen aber auch Gemeinsamkeiten. Diese professionsspezifischen Aspekte zeigten sich häufig in den Interviews und werden deshalb hier noch einmal detaillierter dargestellt. Ebenfalls häufig Erwähnung fanden anerkennungstheoretische Punkte, sodass auch diese im Anschluss an das Kapitel zu den professionstheoretisch bedeutsamen Aspekten näher betrachtet werden.

### 2.5.1 Professionstheoretisch bedeutsame Aspekte in der Kooperation von Jugendhilfe und Schule

Professionstheoretische Überlegungen haben besonders im 20. Jahrhundert (z. B. durch Weber, Parsons) im Zuge der zunehmenden Differenzierung und Expansion von Berufsgruppen an Bedeutung gewonnen. Für den Bereich Schule und Sozialpädagogik sind dabei vor allem die 1970er-Jahre von Interesse und geprägt

von einer „kritischen Sichtung der Rolle von Professionellen“<sup>192</sup>. Sie galten als „Akteure in sozialen, hegemonialen Normalisierungs- und Disziplinierungskursen“<sup>193</sup> und hatten die Aufgabe einer „expertokratischen Durchdringung und Bevormundung lebensweltlicher Zusammenhänge“<sup>194</sup>.

Helsper et al. formulieren hinsichtlich der Professionstheorie drei wesentliche theoretische Zugänge: den systemtheoretischen, den strukturtheoretischen sowie den interaktionistischen.<sup>195</sup>

Der systemtheoretisch orientierte Ansatz fokussiert sich dabei auf die Formalisierung und Technisierung und beanstandet vor allem Teilsysteme, welchen es nicht gelingt,

„ihr Operieren in binären Codierungen weitgehend zu formalisieren und zu technisieren, die also ein Technologiedefizit aufweisen“<sup>196</sup>.

Dies sei insbesondere im Erziehungs- und Bildungsbereich erkennbar. Das Spezifische ist dabei die notwendige Entwicklung von „anspruchsvollen und voraussetzungsreichen Kommunikationsmodi“, welche aufgrund der Eins-Zu-Eins-Interaktion und der dadurch generierten geringen Steuerung und „Zielerreichung“ zustande kommen und welche auf „gegenseitige Kooperation“ angewiesen sind.<sup>197</sup>

Mit dem Verweis auf Stichweh sagen Helsper et al. aus, dass Professionen in Gesellschaftssystemen vor allem im Rahmen der Konfrontation mit der „personalen Umwelt“<sup>198</sup> auftreten. Die Aufgaben fokussieren sich dann vor allem auf strukturverändernde und/oder identitätserhaltende Aspekte.

---

<sup>192</sup> Helsper u. a. 2011. <http://www.uni-magdeburg.de/zsm/node/202> (abgerufen am 10.05.2012).

<sup>193</sup> Ebd.

<sup>194</sup> Ebd.

<sup>195</sup> Vgl. ebd.

<sup>196</sup> Ebd.

<sup>197</sup> Ebd.

<sup>198</sup> Vgl. Stichweh 1992, S. 42 zit. nach Helsper u. a. 2011. S. 1. <http://www.uni-magdeburg.de/zsm/node/202> (abgerufen am 10.05.2012).

Der strukturtheoretische Zugang (Oevermann) greift demgegenüber modernisierungstheoretische Themen auf und stellt die „Strukturlogik“<sup>199</sup> in den Fokus der Betrachtungen. Bezugspunkt sind dabei die drei Faktoren „Wahrheitsbeschaffung [...] Legitimationsbeschaffung [...] Therapiebeschaffung“<sup>200</sup>.

Zentrales Ziel ist dabei, die Autonomie des Einzelnen in seinem jeweiligen lebenspraktischen Alltag soweit wie möglich zu stärken. Im Bewusstsein, welche Abhängigkeiten und Dynamiken damit einhergehen und um Gefahren kontrollierbar zu machen, entwarf Oevermann eine „idealtypische Rekonstruktion“<sup>201</sup> eines therapieorientierten Settings.

Helsper betont, dass sich Oevermann gegen die eindimensionale Idee einer „Professionalisierung durch Verwissenschaftlichung“<sup>202</sup> ausspricht. Die professionelle Praxis ist konstituiert durch Spannungskonstrukte, z. B. der Spannung zwischen Entscheidung und Begründung oder zwischen unterschiedlichen Beziehungsstrukturen.<sup>203</sup>

Die Erschließung der professionellen Praxis durch Empirie ist der Referenzpunkt interaktionistischer Ansätze in der Professionstheorie. Vertreter wie Hughes, Glaser und Schütze gehen von den vorzufindenden Entwicklungen im professionellen (z. B. pädagogischen) Handeln aus. Diese empirisch zu rekonstruieren und Probleme sowie Paradoxien zu erkennen, stellen zentrale Aspekte dieses Zugangs dar. Schütze entwickelte dafür drei Aufgaben: Zum einen die Rekonstruktion und „Durchdringung des praktischen professionellen Handelns“<sup>204</sup> mit der Offenlegung von paradoxen Anforderungen und wechselseitigen Verflechtungen. Zum zweiten postuliert er grundlegende

---

<sup>199</sup> Helsper u. a. 2011. <http://www.uni-magdeburg.de/zsm/node/202> (abgerufen am 10.05.2012).

<sup>200</sup> Ebd.

<sup>201</sup> Ebd.

<sup>202</sup> Ebd.

<sup>203</sup> Ebd.

<sup>204</sup> Ebd.

„Unvereinbarkeiten sozialer Prozesse“<sup>205</sup> durch den „gesellschaftlichen Konstituierungsprozess“<sup>206</sup>. Durch professionelles Handeln sollten diese Unvereinbarkeiten überwunden werden.

Als dritten Aspekt benennt er die Notwendigkeit, im professionellen Handeln die in einem solchen Umfeld entstehenden Risiken und Ungewissheiten u. a. durch „Instanzen der (Selbst)Reflexion“<sup>207</sup> zu kontrollieren.

Allen drei Zugängen sind die Einbettung in „modernisierungstheoretische Diagnosen und makrosoziale Zusammenhänge“<sup>208</sup>, das Vorhandensein von Risiken und „antinomischen Anforderungen“<sup>209</sup>, die Anfälligkeit für Fehler und eine spezifische „Strukturlogik“<sup>210</sup> gemein. Als weitere Gemeinsamkeit arbeiten Helsper et al. heraus, dass professionelles (pädagogisches) Handeln weder durch Bürokratie lenkbar noch wissenschaftlich steuerbar ist.<sup>211</sup>

Helsper gliedert pädagogisches Handeln in die vier Bereiche Kultur, Gesellschaft, Person und Natur und stellt zwischen diesen zu überwindende Widersprüche dar. Er betrachtet dabei das pädagogische Handeln als „interaktiv-asymmetrisches Vermittlungsverhältnis in der Spannung von Fallverstehen und subsumtiven Regelwissen“<sup>212</sup>.

Überträgt man nun diese theoretischen Überlegungen auf das hier untersuchte Forschungsfeld der Kooperation von Jugendhilfe und Schule, so zeigt sich zunächst, dass die Reflexion berufsspezifischer Unterschiede als notwendiger

---

<sup>205</sup> Ebd.

<sup>206</sup> Ebd.

<sup>207</sup> Ebd.

<sup>208</sup> Ebd.

<sup>209</sup> Ebd.

<sup>210</sup> Ebd.

<sup>211</sup> Vgl. ebd.

<sup>212</sup> Helsper, in: Krüger / Helsper (Hrsg.) 2004, S. 30.

Bestandteil konstruktiven gemeinsamen Arbeitens zwingend erforderlich ist. Dies erscheint vor allem vor dem Hintergrund der gewachsenen historischen Trennung beider Bereiche<sup>213</sup> ein wichtiger Aspekt zu sein.

Die Autoren Olk und Speck erwähnen als weiteren Aspekt die durch dieses Defizit verursachte „Intransparenz.“<sup>214</sup> Diese resultiert zum einen aus der Verwendung verschiedener Terminologien und zum anderen aus den für Schule mitunter nicht durchschaubaren Aufgabenfelder und Kompetenzen der außerschulischen Partner. Dadurch entstehen aufseiten der Schule überhöhte und schwer zu realisierende Anforderungen an die Träger.<sup>215</sup>

Das Setting des Arbeitens stellt eine weitere Divergenz dar. Fachkräfte der Jugendhilfe als ein Teilbereich der Sozialen Arbeit begründen ihr berufliches Selbstverständnis und ihre Arbeitsweise u. a. durch einen an der Lebenswelt<sup>216</sup> orientierten und auf die Belange des Einzelnen ausgerichteten Ansatz.<sup>217</sup> Ausgehend davon lässt sich ein großes Spektrum an Gestaltungsmöglichkeiten und Notwendigkeiten ableiten, die lediglich in einigen Bereichen (z. B. im Fall des Kinderschutzes) stark reglementiert sind. Dieser i. d. R. große Gestaltungsspielraum erfordert allerdings eine dezidierte, selbstkritische Auseinandersetzung mit eigenen, z. B. erzieherischen, Erfahrungen, Handlungsrouninen, Ansichten, Wertevorstellungen etc.

Diese Punkte deuten bereits an, dass es im Sinne eines gemeinsamen Arbeitens hilfreich ist, sich mit dem jeweils anderen Selbstverständnis auseinanderzusetzen. Dazu zählen auch berufsethische Punkte, die – häufig eher allgemein formuliert – besonders in sozialen Berufsfeldern eine sehr hohe Bedeutung haben (sollten).

---

<sup>213</sup> Vgl. Olk / Speck, in: Hartnuß / Maykus (Hrsg.) 2004, S. 73.

<sup>214</sup> Ebd.

<sup>215</sup> Die dadurch verursachte „Allzuständigkeit“ der Fachkräfte der Jugendhilfe zeigt sich auch in den hier untersuchten Fällen. Siehe dazu auch Kapitel 7.

<sup>216</sup> Auf den Ansatz der Lebensweltorientierung und der Sozialraumorientierung wird im Kapitel 2.2.3 dezidiert eingegangen.

<sup>217</sup> Vgl. Olk / Speck, in: Hartnuß / Maykus (Hrsg.) 2004, S. 74.

Innerhalb der Sozialen Arbeit gibt es eine Reihe von Publikationen, in denen es – meist eingebettet in Fragestellungen über Inhalte und Methoden der sozialen Arbeit – um berufsethische Haltungen und um ethisches Bewusstsein geht. Auch innerhalb des Studiums werden diesbezügliche Aspekte an vielen Hochschulen thematisiert.

So definiert der DBSH (Deutscher Berufsverband für Soziale Arbeit e. V.), dass „ethisches Bewusstsein [...] ein grundlegender Teil der beruflichen Praxis von Sozialarbeiter/-innen“<sup>218</sup> ist. Ausgehend von einer Definition, die gemeinsam mit der IFSW (International Federation of Social Workers) und der IASSW (International Association of Schools of Social Work) erarbeitet wurde und worin die Prinzipien der Menschenwürde sowie der sozialen Gerechtigkeit besonders betont sind, wurden ethische Prinzipien abgeleitet. In denen heißt es z. B.:

„Sozialarbeiter/-innen sollen die körperliche, psychische, emotionale und spirituelle Integrität und das Wohlergehen einer jeden Person wahren und verteidigen.“<sup>219</sup>

Konkret umfasst dieses Prinzip die Achtung des Rechts auf selbstbestimmtes Handeln, die Förderung von Partizipation sowie die Betrachtung des Menschen in seiner komplexen sozialen Umwelt. Auch ein auf Ressourcen angelegtes und orientiertes Agieren, was die Stärken des Einzelnen, der Gruppe oder der Gemeinschaft betrifft, ist Teil des Prinzips, selbstbestimmtes Handeln zu respektieren und zu fördern. In Bezug auf die soziale Gerechtigkeit haben Sozialarbeiter/-innen die Aufgabe

„[...] soziale Gerechtigkeit zu fördern in Bezug auf die Gesellschaft im Allgemeinen und in Bezug auf die Person mit der sie arbeiten“<sup>220</sup>.

Dies umfasst insbesondere, sich aktiv und konsequent gegen jegliche Form von Diskriminierung (sei es aufgrund von Geschlecht, ethnischer Herkunft, religiöser Zugehörigkeit, Alter usw.) einzusetzen und sich interkulturell vor allem

---

<sup>218</sup> DBSH 2004, S. 1. [http://www.dbsh.de/Ethik\\_in\\_der\\_Sozialen\\_Arbeit.pdf](http://www.dbsh.de/Ethik_in_der_Sozialen_Arbeit.pdf) (abgerufen am 10.05.2012).

<sup>219</sup> Ebd., S. 2.

<sup>220</sup> Ebd., S. 3.

dahingehend zu öffnen, Vielfalt als Chance zu betrachten.<sup>221</sup> Weiterhin zählt dazu, verantwortungsvoll und gerecht mit den zur Verfügung stehenden Mitteln umzugehen und sich dafür zu engagieren, ungerechten politischen Entscheidungen und Allokationsmechanismen entgegenzutreten. Sozialarbeiter/-innen haben sich zudem für eine auf Inklusion hin angelegte Gesellschaft einzusetzen.

Übertragen auf das berufliche Handeln sollen Sozialarbeiter/-innen sich kontinuierlich fort- und weiterbilden, der missbräuchlichen Verwendung der eigenen Fähigkeiten aktiv entgegenzutreten und sich insgesamt „redlich“<sup>222</sup> verhalten. Weiterhin sind sie z.B. zur Vertraulichkeit im Umgang mit Informationen angehalten (ausgenommen ist natürlich strafrechtlich relevantes Wissen), sie sollen eigenverantwortlich handeln und die Widersprüchlichkeit unterschiedlicher Anforderungen (Arbeitgeber, Gesetz, Klient) anerkennen.<sup>223</sup>

Das institutionelle Setting der Lehrer/-innen ist hingegen in einem hohen Maße formalisiert; Arbeitsabläufe und Zielvorgaben sind in einem wesentlich höheren Maße extern vorgegeben und der Gestaltungsspielraum ist eher begrenzt.<sup>224</sup>

Spezifisch dazu sagt Helsper rekurrend auf Oevermann, dass Lehrer/-innen vorrangig vor dem Hintergrund strukturtheoretischer Überlegungen der „Wissens- und Normvermittlung“<sup>225</sup> verpflichtet sind, obgleich die Normvermittlung<sup>226</sup> nachrangig zur Wissensvermittlung betrachtet wird. An dritter Stelle steht die „implizit therapeutische“<sup>227</sup>. Es ist also evident, dass die unterschiedliche Priorisierung der Aufgaben und des Arbeitssettings ein wichtiger Faktor in der Betrachtung der Kooperation von Schule und Jugendhilfe ist.

---

<sup>221</sup> Siehe dazu auch das Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz (AGG), in Kraft seit 2005. <http://www.gesetze-im-internet.de/bundesrecht/agg/gesamt.pdf> (abgerufen am 04.02.2009).

<sup>222</sup> DBSH 2004, S. 1. [http://www.dbsch.de/Ethik\\_in\\_der\\_Sozialen\\_Arbeit.pdf](http://www.dbsch.de/Ethik_in_der_Sozialen_Arbeit.pdf) (abgerufen am 10.05.2012).

<sup>223</sup> Vgl. ebd.

<sup>224</sup> Vgl. Olk / Speck, in: Hartnuß / Maykus (Hrsg.) 2004, S. 74.

<sup>225</sup> Helsper 1997, S. 567.

<sup>226</sup> Vgl. ebd. S. 568

<sup>227</sup> Ebd.



Die Lehrkräfte betreffend betont Ulich, dass die Diskussion um das berufliche Ethos der Lehrer/-innen mit den Erziehungszielen dieser Profession in Einklang gebracht werden müsse.<sup>228</sup> Rechtlich verankerte Erziehungsziele und berufliches Ethos sind nach Ulich

„beides handlungssteuernde Norm- und Wertesysteme, die inhaltlich zusammenfallen oder sich überschneiden oder gar widersprechen können“<sup>229</sup>.

Ob Lehrkräfte dabei generell eine berufsethische Grundhaltung haben und ob sie diese überhaupt benötigen, um daraus z. B. Prinzipien des eigenen beruflichen Handelns abzuleiten, sind nach Ulich Aspekte, die in einem breiteren Kontext zu betrachten sind. So können beispielsweise ethisch-moralische Normen die Berufswahl beeinflussen oder einen Beitrag dazu leisten, eigene moralisch-ethische Werte umzusetzen.

Die Umsetzung eigener moralischer Werte in der Schule verlangt besondere Erziehungsziele, die die Transformation eigener Ideale in berufliche Aufgaben widerspiegelt. Empirisch ist derzeit nur ansatzweise erforscht, inwiefern der Berufsethos mit der Ausbildung zusammenhängt bzw. sich dort widerspiegelt.<sup>230</sup>

Giesecke definiert die berufliche Ethik von Lehrkräften folgendermaßen: „Die Berufsethik des Lehrers ist seine Professionalität.“<sup>231</sup> Die Professionalität zeigt sich dabei nach Giesecke an drei wesentlichen Aspekten. Zum einen sei „die Lernhilfe des Lehrers [...] eine partikuläre Intervention“<sup>232</sup>. Diese Intervention werde zum anderen als Unterricht verstanden und ist dann professionell,

„wenn sie didaktisch-methodisch fundiert und von Sachverstand getragen ist, wenn sie die Persönlichkeit der Schüler achtet und respektiert, jeden nach seinen Fähigkeiten zu fördern und zu ermutigen sucht, auf Agitation und Indoktrination verzichtet, sich dabei aber authentisch präsentiert [...] wenn er ferner seine Qualifikation durch Fortbildung zu erhalten und möglichst zu verbessern trachtet“<sup>233</sup>.

---

<sup>228</sup> Vgl. Ulich 1996, S. 35.

<sup>229</sup> Ebd.

<sup>230</sup> Vgl. ebd.

<sup>231</sup> Giesecke 1990, S. 21 zit. nach: Ulich 1996, S. 36.

<sup>232</sup> Ebd., S. 22.

<sup>233</sup> Ebd.

Giesecke weist darauf hin, dass ein solches professionelles Verständnis als beruflicher Ethos verstanden werden kann, obgleich er betont, dass in Schule ein solcher Ethos nicht zwangsläufig gewünscht oder gar honoriert wird.<sup>234</sup>

Terhart zeigt, dass es kontroverse Debatten um das professionelle Selbstverständnis des Lehrerberufes gibt. So benennt der Autor die Notwendigkeit, die von außen herangetragenen und zugemuteten Herausforderungen nicht ungefiltert anzunehmen, da dies die Gefahr einer „De-Professionalisierung“<sup>235</sup> mit sich bringe. Er rekurriert auf seine Schriften aus dem Jahr 1995 und benennt drei wesentliche Probleme der Professionalisierungsdebatte:

Zum einen sieht er aus einer ersten handlungsorientierten Perspektive das Problem, dass Lehrkräfte zwischen dem konkreten Fall (einer Situation, einem Problem) und dem Allgemeinen (gesellschaftlich definierte Standards, Wissensvermittlung) vermitteln müssten. Weiter existiere ein Rollenproblem, da Lehrer/-innen sowohl als Wissensvermittler/-innen agieren als auch eine Art von (Pseudo-)Elternrolle einnehmen würden. Drittens bestehe innerhalb der beruflichen Biografie die Notwendigkeit, auf der einen Seite Wissen zu verfestigen und auch Erfahrungswissen zu vermitteln und auf der anderen Seite die Bereitschaft zum Neu- und Umlernen zu zeigen.

Terhart sagt zudem, dass der Lehrerberuf von Widersprüchen geprägt sei. So gebe es einerseits klar abwertende Beurteilungen („Frührentner der Nation“, „Horrorjob Lehrer“), andererseits werden mit dem Lehrerberuf im Rahmen von aufwertenden Einschätzungen Bilder assoziiert, wonach Lehrkräfte auf den „Zerfall der Familie“ reagieren müssten und sich mit der zunehmenden Gewaltbereitschaft auseinandersetzen sollten. Es werden so Mythen und

---

<sup>234</sup> Vgl. ebd.

<sup>235</sup> Terhart, in: Helsper u. a. (Hrsg.) 1996, S. 328.

Hoffnungen in den Lehrerberuf projiziert, ohne dass diese in klare Zieldefinitionen münden oder realistisch erscheinen.<sup>236</sup>

Beiden Professionen ist gemeinsam, dass sie im Sinne ihrer Professionalität nicht das eigene Aufgabenspektrum weiter ausweiten, sondern stattdessen sich ihrer originären Aufgaben klar bewusst sind und in diesem Sinne Interdisziplinarität im eigenen Berufsalltag angemessen mitdenken und auch handlungspraktisch praktizieren. Die Einhaltung berufsethischer Faktoren ist dabei untrennbar verbunden mit der konkreten Handlung in erzieherischen und vermittelnden Situationen.

Beiden Professionen bzw. deren jeweiligem ethischem Verständnis ist zudem gemein, dass sie idealtypisch und aufgrund struktureller Gegebenheiten mitunter schwer realisierbar erscheinen. Insbesondere für die Mitarbeiter/-innen in der Sozialen Arbeit treten marktökonomische Gesichtspunkte und Rentabilitätskriterien sowie eine zunehmende Dienstleistungsorientierung in den Vordergrund. Übereinstimmend – wenn auch unterschiedlich formuliert – ist die verpflichtende Einhaltung der Anerkennung der Persönlichkeit der Schüler/-innen. Außerdem ist bei beiden die Fort- und Weiterbildung sehr wichtig und kontinuierlich erforderlich.

Unterschiede bestehen allerdings darin, dass die Professionalität an sich für Lehrkräfte die Basis ihrer Berufsethik darstellt, während bei Fachkräften der Sozialen Arbeit von einem (subtileren) „ethischen Bewusstsein“ gesprochen wird.

Es stellt sich die Frage, inwiefern derartige ethische Verhaltens- und Einstellungsmaximen kontrollierbar erscheinen. Beide Berufsgruppen sind zunächst auf ihre intrinsische Motivation der Selbstkontrolle angewiesen. Allerdings ergeben sich für die Fachkräfte – sei es durch (in)offizielle Austauschmöglichkeiten in Teamsitzungen oder auch im Rahmen von Supervision – mehr Möglichkeiten der Selbstreflexion ihrer Tätigkeiten. Allein die Tatsache,

---

<sup>236</sup> Vgl. ebd., S. 329.

dass Fachkräfte der Sozialen Arbeit häufiger als Lehrkräfte als kollegiales Team zusammenarbeiten, bedingt diesen größeren Reflexionsspielraum.

Dieser Abriss des beruflichen Selbstverständnisses beider Organisationen verdeutlicht, dass es trotz unterschiedlicher Funktionen und Aufgaben Parallelen in der berufsethischen Haltung gibt.

Olk und Speck weisen in ihren professionsspezifischen Betrachtungen besonders auf die immanent unterschiedlichen Berufskulturen hin. Die Autoren verweisen auf Terhart und formulieren vor allem die Divergenz der Prinzipien der „Nichteinmischung“<sup>237</sup> und des „gezielten Nebeneinanderherarbeiten[s]“<sup>238</sup> bei Lehrkräften im Gegensatz zur Notwendigkeit von Sozialpädagogen, sich zu vernetzen, auszutauschen und Kooperation als wichtigen Aspekt ihres professionellen Alltags zu betrachten.

Die Autoren weisen zudem darauf hin, dass für Lehrkräfte Kooperation häufig als zusätzliche Belastung betrachtet wird. Die Intention, dass dadurch auch eine Entlastung (z. B. im Schulalltag) spürbar sein sollte, scheint allerdings verständlich. Die Praktizierung und Einschätzung der Vorteile sowie die wahrgenommene Notwendigkeit gemeinsamen Arbeitens scheint also grundsätzlich unterschiedlich ausgeprägt sowie professionstheoretisch begründbar zu sein.

Cornelia Gräsel hat sich in einer beeindruckenden Studie bzw. mehreren Teilstudien mit dem Kooperationsverhalten von Lehrkräften (untereinander) beschäftigt und zeichnet hinsichtlich der Kooperation zu außerschulischen Partnern ein eher pessimistisches Bild. Sie und ihre Kollegen erwähnen dabei zunächst, dass Lehrkräfte sich in ihrem Selbstbild größtenteils als

---

<sup>237</sup> Terhart, zit. nach: Combe, zit. nach: Olk / Speck, in: Hartnuß / Maykus (Hrsg.) 2004, S. 75.

<sup>238</sup> Ebd.

individualistisch agierend begriffen und Schule als Ort der Berufsausübung eine relative Autonomie des Arbeitsablaufs ermögliche.

Die Autoren betonen, dass z. B. Roth in seinen Untersuchungen den primären Wunsch vieler Lehrer nach autonomem Arbeiten mit einer begrenzten Anzahl von Kindern bzw. Jugendlichen festgestellt habe. Schley entwickelt zudem Ende der 1990er-Jahre ein Modell von vier verschiedenen Teamkulturen, wobei deutlich wird, dass z. B. an Gymnasien eher „eine Kultur der Sachlichkeit mit individualistischem Ziel- und Rollenbewusstsein“<sup>239</sup> vorherrscht.

In Bezug auf verschiedene Kooperationsformen nehmen die Autoren eine Differenzierung in „Austausch“<sup>240</sup>, „arbeitsteilige Kooperation“<sup>241</sup> und „Kokonstruktion“<sup>242</sup> vor. Letzterer Faktor ist Teil einer Interventionsstudie gewesen, bei der Lehrern im Rahmen einer Fortbildung ein Konzept für den Unterricht in Chemie vorgestellt wurde. Hauptbestandteil und Ziel des Konzepts war es, die Ebene des Verstehens und der „Anwendungsorientierung“<sup>243</sup> bei den Schülern zu steigern sowie das selbstgesteuerte Lernen der Schüler zu fördern. Die Fortbildung bestand aus zwei Workshops, welche in einem Zeitraum von drei Monaten stattfanden. Der dazwischenliegende Zeitraum sollte für die Umsetzung genutzt werden.

In der Studie ist einem Teil der Fortbildungsgruppe eine Kooperationsanregung in der Hinsicht gegeben worden, dass diese im Rahmen von Leitfragen gemeinsam mit einer/einem Kollegin/Kollegen die Unterrichtssequenz durchführen und nach der Durchführung auswerten sollten. Die Vergleichsgruppe hatte diese Kooperationsanregung nicht. Das Ergebnis war, dass es keinen signifikanten Unterschied im Kooperationsverhalten zwischen beiden Gruppen gab.

---

<sup>239</sup> Gräsel u. a. 2006, S. 207.

<sup>240</sup> Ebd., S. 209.

<sup>241</sup> Ebd.

<sup>242</sup> Ebd.

<sup>243</sup> Ebd., S. 212.

Allerdings wurde festgestellt, dass – unabhängig in welcher Gruppe sich die Lehrkräfte befanden – es Teilnehmer gab, die im Rahmen der Fortbildung miteinander kooperierten. Die Lehrkräfte waren bereits vor der Fortbildung in einer Schule beschäftigt, in der ein hohes Maß an Kooperation innerhalb des Kollegiums erfolgte.

Die Autoren verweisen zudem auf Ergebnisse aus der „Implementations- und Transferforschung“<sup>244</sup>, wonach das Verhalten im Kollegium hinsichtlich einer „Kooperationskultur“ ein signifikanter Faktor für die Übernahme solcher Verhaltensweisen ist. Die gelebte Kooperation im Kollegium steht demnach in einem Zusammenhang mit der Übernahme dieser Kooperation bei neuen Kollegen/Kolleginnen. Eine einmalige Fortbildung hat hingegen – nach der Interventionsstudie – kaum Einfluss auf die Kooperation.

In der Folge führten Gräsel u. a. zwei qualitative Untersuchungen durch. Bei der ersten Untersuchung wurden Teile der Untersuchungsgruppe (n=39) ein halbes Jahr nach dem Feldexperiment zu ihrem Verständnis von Kooperation befragt. Ein zentrales Ergebnis der Studie war es, dass die Teilnehmer/-innen die Auffassung vertraten, dass Kooperation vor allem Austausch bedeute – also z. B. Austausch von Materialien und Versuchsaufbauten. Weiterhin tauschte man sich häufig über Themen des Chemieunterrichtes und weitere Aspekte allgemein aus. Eine Arbeitsteilung bzw. die Kokonstruktion entsprach eher nicht den subjektiven Theorien zum Thema Kooperation bei den Probanden.

Die zweite qualitative Untersuchung beschäftigte sich mit der Bedeutung von Fachgruppen (n=18 Chemiefachgruppen an Gesamtschulen und Gymnasien). Diese wurde u. a. im Rahmen einer Gruppendiskussion untersucht. Themen waren z. B. die Inhalte offizieller und inoffizieller Treffen. Hier zeigt sich der „Mythos“ Fachgruppe als Instrument zur Entwicklung von Kooperation, da auch in dieser Studie der Austausch dominierte. Ohnehin trafen sich im Schnitt drei Viertel der

---

<sup>244</sup> Ebd., S. 213.

Fachgruppen lediglich ein- bis zweimal jährlich. 80% trafen sich lediglich in den Pausen und nur eine Gruppe gab an, sich am Nachmittag zu treffen.

Neben dem Austausch von Material überwog auch hier der Austausch über allgemeine Aspekte des Unterrichtsalltags, arbeitsorganisatorische Fragen oder von Erfahrungen während des Unterrichts. Die Ergebnisse zeigen auch, dass allein aufgrund der wenig gemeinsam verbrachten Zeit eine Weiterentwicklung von Kooperation – auch in konzeptioneller Hinsicht – oder die gemeinsame Entwicklung von Unterricht etc. nicht gewünscht ist bzw. kaum stattfindet.

Hinsichtlich der Funktion und der Aufgaben von Lehrkräften kann also festgestellt werden, dass ein Verständnis von Kooperation im Sinne eines temporären, eher selten stattfindenden Austauschs vorherrscht.

Relativiert werden die genannten Ergebnisse, welche an weiterführenden Schulen erhoben wurden, dadurch, dass grundsätzlich die Kooperation (hier als gemeinsame Vorbereitung des Unterrichts abgefragt) innerhalb des Kollegiums an Grundschulen stärker ausgeprägt ist als an weiterführenden Schulen. Gräsel verweist hier bei einer Tagung (16. Schulmanagement-Tagung in Schortens) auf die Ergebnisse der IGLU-Studie<sup>245</sup> sowie auf die DESI-Studie<sup>246</sup>, wonach 28,3% der Lehrer/-innen an Grundschulen, aber nur etwa 1% der Lehrer/-innen an Gymnasien im Zuge gemeinsamer Unterrichtsvorbereitung miteinander kooperieren.<sup>247</sup>

Eine Kooperationskultur ist also insgesamt bei Lehrkräften im Vergleich zu den Sozialpädagogen/Sozialpädagoginnen eher wenig ausgeprägt. Hinzu kommt, dass auch das Verständnis von Kooperation bei Lehrern/Lehrerinnen ein anderes ist als bei Fachkräften in der Sozialen Arbeit. Das Verständnis von Kooperation

---

<sup>245</sup> IGLU: Internationale-Grundschul-Lese-Untersuchung.

<sup>246</sup> DESI: Deutsch-Englisch-Schülerleistungen-International.

<sup>247</sup> Vgl. Gräsel 2008, o. S.

[http://www.gggbund.de/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_download&gid=86&Itemid=156](http://www.gggbund.de/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=86&Itemid=156) (abgerufen am 12.04.2012).

entspricht bei Lehrkräften eher dem organisationspsychologischen Ansatz bzw. der Definition von Gräsel. Dies erschwert die Kooperation zwischen beiden Bereichen und sollte deshalb stärker ins Bewusstsein der handelnden Personen rücken. Es liegt nahe, dass der Punkt, was denn unter Kooperation verstanden wird, im Vorfeld der Tätigkeit an einer Schule von den beteiligten Trägern und Lehrkräften bzw. der Schulleitung thematisiert werden sollte.

Das Kapitel verdeutlichte – nach einer allgemeinen kurzen Einführung – die professionstheoretisch begründeten Divergenzen beider Professionen. Insbesondere am Beispiel berufsethischer Grundsätze wurde deutlich, dass diese in beiden Bereichen theoretisch rezipiert werden und in professionstheoretischen Punkten, aber ebenfalls bei Aspekten zu Aufgaben und Grundsätzen in der Arbeit sowohl konzeptionell als auch normativ, Erwähnung finden.

Die Studie von Gräsel et al. zeigte auch empirisch die geringe Ausprägung und das spezifische Verständnis von Kooperation bei Lehrkräften, welches sich von dem Verständnis von Fachkräften der Sozialen Arbeit aus vielen dargestellten Gründen (Grundkonstrukt des Settings, normative Aspekte, Ausbildung, konkrete Bedingungen in der Arbeitspraxis) häufig unterscheidet.

### 2.5.2 Anerkennungstheoretisch bedeutsame Aspekte in der Kooperation von Jugendhilfe und Schule

In den untersuchten Projekten zeigte sich der Aspekt der Anerkennung – sowohl in der Kooperationspraxis als solcher wie auch in der Rekonstruktion der förderlichen und hemmenden Faktoren<sup>248</sup> – als ein bedeutsamer Faktor. Obgleich der Begriff Anerkennung innerhalb der hier durchgeführten Interviews vordergründig zunächst im Sinne eines alltagsweltlichen Verständnisses gebraucht

---

<sup>248</sup> Vgl. dazu auch Kapitel 7.1.



wurde, zeigen sich bei genauerer Analyse auch indirekt Verknüpfungen zu den Grundzügen der Anerkennungstheorie.

Deshalb wird hier zunächst kursorisch auf die Grundzüge anerkennungstheoretischer Überlegungen eingegangen, um sodann speziell die Verknüpfungspunkte mit dem Bereich der Kooperation von Jugendhilfe und Schule aufzuzeigen.

Gesellschaftliche Anerkennungsproblematiken sind dem menschlichen Zusammenleben immanent, sie sind Teil des Lebens und finden sich z. B. auch in deutschen Sagen wieder.<sup>249</sup> Neben bedeutenden Figuren wie Fichte und Hegel gilt Honneth als eine der zentralen Figuren der Anerkennungstheorie.

Honneth entwarf, wie Bolay feststellt, ein auf Hegel und Mead rekurrierendes „geschärftes intersubjektivitätstheoretisches Personenkonzept“<sup>250</sup> und entwickelte eine „Struktur sozialer Anerkennungsverhältnisse“<sup>251</sup>, indem er eine Typologie entwarf, in welcher drei Formen positiver Anerkennung („Liebe, Freundschaft [...] Rechte [...] Solidarität“<sup>252</sup>) mit drei Formen der Missachtung („Misshandlung und Vergewaltigung [...] Entrechtung und Ausschließung“<sup>253</sup> sowie „Entwürdigung und Beleidigung“<sup>254</sup>) korrespondieren. Die Art und Weise der Anerkennung lässt sich dabei in die Ebenen „emotionale Zuwendung [...] kognitive Achtung [...] soziale Wertschätzung“<sup>255</sup> gliedern.

Bolay hebt heraus, dass man sich insbesondere bei bildungstheoretischen Überlegungen aus dem Blickwinkel der Entwicklung des Individuums auf anerkennungstheoretische Überlegungen beziehe. Als Beispiele verweist er auf

---

<sup>249</sup> Als Bsp. erläutern Sitzer und Wiezorek in ihrem Artikel „Anerkennung“ die Geschichte Wilhelm Tells. Vgl. Sitzer / Wiezorek, in: Heitmeyer / Imbusch (Hrsg.), 2005.

<sup>250</sup> Bolay, in: Ahmed / Höblich (Hrsg.) 2010, S. 32.

<sup>251</sup> Ebd.

<sup>252</sup> Ebd.

<sup>253</sup> Ebd.

<sup>254</sup> Ebd.

<sup>255</sup> Honneth 1992, S. 211.

Arbeiten von Prenzel (1993), die den Entwurf einer „Pädagogik der Vielfalt“<sup>256</sup> prägten.

Prenzel lädt in ihrer Pädagogik der Vielfalt dazu ein, die Verschiedenheit von Menschen konsequent als Ressource und Potenzial zu betrachten. Sie unterscheidet dabei Heterogenität in den Bereichen Geschlecht, Kultur und Differenz der Begabung und des Wissens – also der kognitiven Kapazitäten. Sie setzt sich dafür ein, diese aus ihrer Sicht konstruierten Verschiedenheiten aufzudecken und zu entschärfen (Dekonstruktion).<sup>257</sup>

Weiterhin verweist Bolay auf eine Arbeit von Helsper, Sandrin und Wiezorek (2005), die sich mit der „Analyse der Schule als institutionelle Kultur“<sup>258</sup> beschäftigen.

Treten nun speziell die Felder Schule und Jugendhilfe in den Blickpunkt anerkennungstheoretischer Überlegungen, so ist für den Bereich der Schule zunächst festzustellen, dass sich diesbezügliche Veröffentlichungen häufig vordergründig mit dem Verhältnis von Schülern/Schülerinnen und Lehrkräften beschäftigen. Der Besuch einer Schule ist, im Vergleich zum grundsätzlichen Charakter der Freiwilligkeit von Jugendhilfemaßnahmen (ausgenommen Jugendhilfemaßnahmen für den Bereich Kinderschutz), eine Pflicht; in der die Schüler sind hier erstmalig Träger von Rechten und Pflichten.

Da auch Lehrkräfte Akteure mit gesellschaftlicher Verantwortung sind, die Pflichten (Förderung des Wissenszuwachses bei den Schülern, Entwicklung von deren Persönlichkeiten) und Rechte haben, konstatieren Hesper et al., dass Lehrkräfte und Schüler/-innen eine auf Symmetrie angelegte Beziehung zueinander haben. Jedoch ergeben sich aufgrund dieser Konstellation aus

---

<sup>256</sup> Bolay, in: Ahmed / Höblich (Hrsg.) 2010, S. 31.

<sup>257</sup> Vgl. Schmidt, Pädagogik der Vielfalt o. J., o. S.

<http://www.zukunftsschule.lernnetz.de/dll/pages/n611/paedVielfalt.doc> (abgerufen am 21.05.2012).

<sup>258</sup> Bolay, in: Ahmed / Höblich (Hrsg.) 2010, S. 31.

Perspektive der Anerkennungstheorie Problemszenarien, in denen es um die „Akzeptanz und das Ernstnehmen des Anderen, auch in seiner Andersartigkeit, um freie Meinungsäußerung oder um Partizipationsrechte“<sup>259</sup> geht.

Helsper, Sandring und Wiezorek arbeiten heraus, dass der Schüler sich der rechtlichen Rahmung der Einflussnahme durch die Lehrer und deren Einschätzung der schulischen Leistungen nicht entziehen kann bzw. die „Unterordnung in ein komplementäres Beziehungsmuster“<sup>260</sup> die Voraussetzung für die Wissensvermittlung darstellt. Diese Erwartungshaltung an den Schüler macht die Schüler-Lehrer-Beziehung gleichzeitig zu einer „asymmetrischen“<sup>261</sup>.

Das Verhältnis zwischen Lehrern und Schülern ist ambivalent und durch verschiedene (Anerkennungs-)Problematiken gekennzeichnet, die sich in verschiedenen Ebenen zeigen: Wiezorek differenziert diesbezüglich die

„Ebene der gesellschaftlichen Rahmung der Schule [...], die Ebene der Begegnung zwischen Schüler/-in und Lehrer/-in [...], die Ebene zwischen Klassengemeinschaft und Lehrer/-in, [...] die Ebene zwischen der Peer-Beziehung.“<sup>262</sup>

Es ist festzustellen, dass ein „ambivalentes Anerkennungsgefüge“<sup>263</sup> die Schüler-Lehrer-Beziehung konstituiert. Dabei ist die schulische Leistungsbeurteilung *ein* wichtiges Charaktermerkmal schulischer Anerkennung. Diese Anerkennung kann durch die Leistungsbeurteilung entzogen oder zugestanden werden. Negative Beurteilungen stellen eine „nicht spezifisch zu begrenzende institutionelle Missachtung und Degradierung“<sup>264</sup> dar. Dies ist vor dem Hintergrund der zentralen Aufgaben und Ziele von Schule ein wichtiger Aspekt anerkennungstheoretischer Überlegungen.

Für den Bereich der Jugendhilfe ergeben sich anerkennungstheoretische Überlegungen z. B. bei der Betrachtung des Verhältnisses zwischen dem

---

<sup>259</sup> Helsper u. a., in: Heitmeyer / Imbusch (Hrsg.) 2005, S. 184.

<sup>260</sup> Ebd. S. 186.

<sup>261</sup> Ebd.

<sup>262</sup> Wiezorek 2005, S. 337 zit. nach Bolay, in: Ahmed / Höblich (Hrsg.) 2010, S. 38.

<sup>263</sup> Bolay, in: Ahmed / Höblich (Hrsg.) 2010, S.39.

<sup>264</sup> Helsper u. a., in: Heitmeyer / Imbusch (Hrsg.) 2005, S. 193.

Professionellen und dem Heranwachsenden. Anerkennungstheoretisch besonders relevant ist hierbei der bereits für den Bereich der Schule dargestellte Modus der Beziehung, welcher sich für den Bereich der Jugendhilfe trotz der Differenzierung des Professionellen zum Heranwachsenden (generationales Gefüge und Statusunterschiede) als primär symmetrisch kennzeichnet.

Das zentrale diesbezügliche Differenzierungsmerkmal stellt dabei das grundsätzliche Prinzip der Freiwilligkeit dar. Das Grundmuster gemeinsamer Begegnung richtet sich primär nach den Prinzipien der „emotionalen Anerkennung [...] und der sozialen Wertschätzung“<sup>265</sup>. Ersteres ist dabei dem Prinzip der Liebe von Honneth ähnlich, während die Wertschätzung in Honneths Struktur mit seinem Prinzip der Solidarität vergleichbar ist.

Die Jugendhilfe betrachtet den Menschen zunächst vor dem Hintergrund seiner Biografie und Lebenswelt – ein Referenzrahmen, der im schulischen Kontext zwar auch relevant ist, aber häufig erst dann näher betrachtet wird, wenn Lerndefizite oder (Verhaltens-)Auffälligkeiten auftreten.

Bolay führt zwei Erklärungsansätze an, die diese unterschiedliche Struktur der Anerkennungsverhältnisse nach Honneth in der Jugendhilfe und der Schule begründen. Einerseits formuliert er mit Verweis auf Sting und Sturzenhecker unterschiedliche Bildungsdimensionen der Jugendhilfe (z. B. Dimension der Geselligkeit und der Biografie).<sup>266</sup> Zum anderen weist der Autor auf die Herausforderung hin, eine tragfähige Beziehung vor dem Hintergrund des Prinzips der Freiwilligkeit herzustellen. Die gegenseitige Akzeptanz zwischen Professionellen und Heranwachsenden ist die Voraussetzung, damit eine

„konstitutive Ambivalenz des zugrunde liegenden Generationenverhältnisses im Horizont eines an demokratischer Teilhabe orientierten Verständnisses der Ko-Produktion gestaltbar wird“<sup>267</sup>.

---

<sup>265</sup> Bolay, in: Ahmed / Höblich (Hrsg.) 2010, S. 40.

<sup>266</sup> Vgl. Sting /Sturzenhecker, in: Deinet (Hrsg.), 2005 zit. nach: Bolay, in: Ahmed / Höblich (Hrsg.) 2010, S. 41.

<sup>267</sup> Bolay, in: Ahmed / Höblich (Hrsg.) 2010, S. 41.

Insgesamt zeigt sich, dass sich aus der Perspektive anerkennungstheoretischer Überlegungen die Differenz von Jugendhilfe und Schule deutlich wird. Anerkennungstheoretisch relevante Faktoren sind bisher allerdings lediglich in Bezug auf die jeweilige Klientel Gegenstand von Überlegungen. Die Anerkennung zwischen den Professionen wird demgegenüber nicht bzw. kaum thematisiert, scheint aber dennoch bedeutsam zu sein, da es innerhalb der Arbeitszufriedenheit (nicht nur in diesem Arbeitsfeld) ein wichtiger Faktor ist. Es ist demnach erforderlich, insbesondere diesem Punkt auch in Studien und Veröffentlichungen eine größere Bedeutung zukommen zu lassen.

## 2.6 Zusammenfassung

Dieses Kapitel zeigte die wesentlichsten Grundzüge des Themenfeldes auf. Es wurde deutlich, welche zentralen Divergenzen aber auch Gemeinsamkeiten beide Organisationen charakterisieren. Im Sinne der Kooperation ist es unabdingbar, sich auch mit diesen theoretischen Aspekten hinsichtlich der jeweiligen rechtlichen Grundlagen, Historik, Aufgaben, Ziele etc. der jeweils anderen Profession zu beschäftigen.

Die Möglichkeiten, innerhalb des Studiums etwas über das jeweilig andere Berufsfeld zu erfahren, sind allein schon durch die unterschiedlichen Ausbildungsstandorte (Fachhochschule gegenüber Universität) kaum gegeben. In der Regel zeigen sich relevante Schnittstellen erst in der konkreten praktischen Arbeit.

Insoweit hängt es sehr von der individuellen (beruflichen) Haltung und der kritischen Selbstreflexion ab, inwiefern gegenüber der Zusammenarbeit mit Vertretern der anderen Profession Offenheit besteht. Auch förderliche Faktoren wie Fortbildungen sind diesbezüglich bisher wenig etabliert bzw. werden nicht flächendeckend angeboten.

Im Ergebnis der intensiven Beschäftigung mit den Publikationen zu diesem Themenbereich lässt sich feststellen, dass es mittlerweile eine große Bandbreite an Veröffentlichungen gibt. Diese umfassen thematisch häufig die grundsätzliche Zusammenarbeit mit außerschulischen Partnern und beschäftigen sich weniger direkt mit dem Feld bzw. dem Bereich der Jugendhilfe (in all seinen Formen und Angeboten) als einen Teilbereich Sozialer Arbeit.

Es existieren idealtypisch erscheinende Handlungsempfehlungen aus Wissenschaft und Politik, welche aus Sicht der Autorin häufig realitätsfern sind und an Schulen (zumindest in Berlin) schwer umsetzbar und praxisfern erscheinen. Häufig wird (z.B. in den Kinder- und Jugendberichten der Bundesregierung) die Veränderungsnotwendigkeit der Schule klar definiert, während in der Praxis reformorientierte und veränderungswillige Schulen immer noch die Ausnahme sind.<sup>268</sup>

Starre Strukturen innerhalb der Schule, die Persistenz bestimmter Handlungsabläufe wie sie von Lehrern und der Schulbehörde praktiziert werden, starr erscheinende Hierarchien und eine immer noch vorherrschende unzureichende Autonomie der einzelnen Schule stellen Indikatoren dar, welche eine Kooperation grundsätzlich beeinflussen und erschweren.

Soziale Arbeit als wissenschaftlich fundierte Disziplin hat wiederum über mehrere Jahrzehnte hinweg eigene Vorurteile gegenüber der Schule und Lehrern gepflegt und somit durchaus auch das öffentliche Bild von Schule innerhalb der sozialpädagogischen Praxis mitbestimmt. Erst in den letzten Jahren hat sich dies im Sinne einer der Schule zugewandten Haltung verändert.

---

<sup>268</sup> Vgl. z. B. Der Tagesspiegel zu den Ergebnissen der Schulinspektionen im Jahresvergleich. Der Tagesspiegel 18.08.2012.

### 3. Methodik der empirischen Untersuchung

Im folgenden Kapitel werden die Methodik der empirischen Untersuchung und das Forschungsfeld der vorliegenden Arbeit näher erläutert. Das Leitfadeninterview als Forschungsmethode wird dabei ebenso vorgestellt wie das Erhebungsdesign. Weiterhin wird auf die Methodik der Forschungsanalyse eingegangen. Hier werden die Grounded Theory sowie die dokumentarische Methode als analytische Grundlagen der Interpretation dargestellt.

#### 3.1 Methodik der empirischen Erhebung

Im Rahmen der Darlegung des methodologischen Vorgehens wird zunächst auf die Forschungsmethode eingegangen. In Anschluss folgen Erläuterungen zum Erhebungsdesign, zur Herleitung des Sample, der Rekrutierung der Befragten, zum Interviewleitfaden, zum Datenschutz sowie zu den Hindernissen bei der Interviewdurchführung.

##### 3.1.1 Leitfadenorientierte Interviews als Forschungsmethode

Interviews nehmen in der empirischen qualitativen Forschung eine wichtige Rolle ein und werden häufig eingesetzt. Qualitative Forschungsmethoden sind historisch tradiert und gehen bis in das 19. Jahrhundert zurück. So fanden bereits 1886 in London größere Erhebungen zur sozialen und ökonomischen Situation der Bevölkerung statt.<sup>269</sup>

Während Interviews in der quantitativen Forschung eher als Vorbereitung von standardisierten Erhebungen oder ergänzend zu den quantitativ erhobenen Daten betrachtet werden, sind sie in der qualitativen Forschung bei ethnografischen oder auf teilnehmende Beobachtung ausgerichteten Forschungsvorhaben verbreitet.

---

<sup>269</sup> Vgl. Friebertshäuser, in: Friebertshäuser u. a. (Hrsg.) 2003, S. 37.

Qualitative Interviews knüpfen an eine an Verstehen orientierte Soziologie an und greifen häufig auf die theoretische Tradition der Phänomenologie<sup>270</sup> oder auf den symbolischen Interaktionismus<sup>271</sup> zurück.<sup>272</sup>

„Durch die Möglichkeit, Situationsdeutungen und Handlungsmotive in offener Form zu erfragen, Alltagstheorien und Selbstinterpretationen differenziert und offen zu erheben und durch die Möglichkeit der diskursiven Verständigung über Interpretationen sind mit offenen und teilstandardisierten Interviews wichtige Chancen einer empirischen Umsetzung handlungstheoretischer Konzeptionen in Soziologie und Psychologie gegeben.“<sup>273</sup>

Dieses Zitat von Hopf verdeutlicht die große Bandbreite der Möglichkeiten, welche qualitative Interviews bieten. Der Autor deutet dabei zudem bereits darauf hin, dass sich Interviews in verschiedene Formen bzw. Variationen differenzieren lassen. So wird das für diese Arbeit gewählte halbstandardisierte Interview auch mitunter als Synonym für das Leitfaden-Interview<sup>274</sup> gebraucht.

Generell kann bei der Differenzierung von Interviewvariationen der Strukturierungsgrad des Verfahrens ein hilfreiches Merkmal darstellen, obgleich Friebertshäuser betont, dass diese sehr grobe Kategorisierung nicht unbedingt ausreichend ist, zumal z. B. auch Leitfadeninterviews eine narrative Intention haben. Hinzu kommt, dass sich, wie bei den Leitfaden- bzw. halbstandardisierten Verfahren bereits angedeutet, für gleiche Verfahren in der Literatur teilweise unterschiedliche Bezeichnungen finden lassen.

So gibt es z. B. fokussierte Interviews, problemzentrierte Interviews, das Dilemma- und Experten-Interview, die von Friebertshäuser unter der Kategorie Leitfadeninterviews subsumiert werden. Zu der Kategorie erzählgenerierter

---

<sup>270</sup> Die Phänomenologie ist eine von E. Husserls begründete philosophische Richtung, die als „Wesenswissenschaft von den Erscheinungen“ definiert wird. Durch „intuitive Abstraktion“ soll das erfasst werden, was sich unveränderlich zeigt. Vgl. Hillmann 1994, S. 665.

<sup>271</sup> Der symbolische Interaktionismus geht auf H. Blumer und auf G. H. Mead zurück. Es handelt sich um einen mikrosoziologischen Forschungsansatz, welcher davon ausgeht, dass der Mensch sowohl in einer natürlichen als auch in einer symbolisch vermittelten Umwelt lebt. Diese Symbole sind mit Bedeutungen versehen und führen zu einer Definitionsübereinstimmung innerhalb einer Kultur, an welcher sich dann soziales Handeln ausrichtet. Er lernt, Fremdperspektiven resp. andere Rollen einzunehmen. Neben zahlreichen Erkenntnissen der Erforschung von Sozialisation und der Persönlichkeitsentstehung vernachlässigt der s. I. dabei allerdings die politischen Aspekte des Zusammenlebens in der Gesellschaft. Vgl. Hillmann 1994, S. 855.

<sup>272</sup> Vgl. Hopf, in: Flick u. a. 2008, S. 350.

<sup>273</sup> Ebd.

<sup>274</sup> Vgl. Friebertshäuser u. a., in: Friebertshäuser u. a. (Hrsg.) 2003, S. 372.



Interviews werden – so Friebertshäuser – das narrative Interview, das episodische Interview oder das noch relative unbekannte ero-epische Gespräch gezählt.<sup>275</sup>

Hopf misst mit dem Verweis auf seine Schriften aus dem Jahr 1978 den narrativen und den fokussierten Interviews eine besondere Bedeutung bei, da diese seiner Meinung nach

„besonders gelungene Kompromisse zwischen unterschiedlichen, mitunter schwer zu vereinbarenden Ansprüchen an qualitative Interviews sind. [...] Sie vereinbaren ein hohes Maß an Offenheit und Nicht-Direktivität mit einem hohen Niveau der Konkretion und der Erfassung detaillierter Informationen und sind dadurch anderen Interview-Varianten überlegen.“<sup>276</sup>

Die Entscheidung für einen bestimmten Typ von Interviewtechnik resultiert vor allem aus dem vorliegenden Forschungsdesign, welches das Forschungs- und Erkenntnisinteresse, die Zielgruppe sowie die Methodik der Studie insgesamt beinhaltet.

So ist z. B. bei der Eruierung von Daten und internen Abläufen einer Einrichtung das Experteninterview einem erzählgenerierten, narrativ orientierten Interview vorzuziehen. Die Entscheidung für eine bestimmte Interviewtechnik korreliert zudem mit der Frage nach dem Sampling. Friebertshäuser benennt als Beispiele die

„Stichproben-Ziehung, das Schneeball-System, die Methode des minimalen und maximalen Vergleichs bis hin zu theoriegeleiteten Auswahlverfahren.“<sup>277</sup>

Der Stellenwert von Interviews hängt dabei auch von dem Faktor ab, inwieweit Interviews mit anderen Forschungsmethoden verbunden werden. So wird betont, dass in komplexen Forschungsdesigns, in denen z. B. mit zusätzlichen Fragebögen oder Beobachtungen gearbeitet wird, Interviews einen anderen Stellenwert einnehmen als dies bei „einfacheren“ Designs mit ausschließlich narrativen Interviews der Fall ist. Die Art der Interviewtechnik hat zudem immanenten Einfluss auf die Auswertungstechnik. So hebt Friebertshäuser hervor, dass inzwischen spezielle computerunterstützte Programme vorliegen würden, mit

---

<sup>275</sup> Vgl. Flick, in: Flick u. a. (Hrsg.) 1995, S. 94.

<sup>276</sup> Hopf, in: Flick u. a. (Hrsg.) 2008, S. 351.

<sup>277</sup> Friebertshäuser u. a., in: Friebertshäuser u. a. (Hrsg.) 2003, S. 374.

deren Hilfe auch mit größeren Erhebungszahlen, die sich aus Leitfaden-Interviews generieren, operiert werden könne.<sup>278</sup>

Auch Hopf benennt bei der Differenzierung von Interviewtechniken ähnliche Aspekte wie Friebertshäuser. Vor allem die Punkte Offenheit des Interviews, Komplexität der Themenstellung, Grad der Narrativität stellen nach der Meinung der Autorin wesentliche Entscheidungshilfen für eine bestimmte Interviewtechnik dar.<sup>279</sup>

Im Folgenden wird speziell kurz auf das halbstandardisierte Interview eingegangen, da dies in der vorliegenden Arbeit als Variante der Erhebung gewählt wurde. Flick definiert das halbstandardisierte Interview als eine weiterentwickelte Form des Leitfaden-Interviews. Dieses Verfahren setzt voraus, dass der Interviewpartner über Wissen bezüglich des Untersuchungsgegenstandes verfügt, das er durch offene Fragestellungen äußern kann.<sup>280</sup>

Neben diesem geäußerten Wissen wird von impliziten Annahmen ausgegangen, die durch spezielle methodische Verfahren artikuliert werden sollen. Ziel ist es, die „subjektiven Theorien“<sup>281</sup> des Interviewpartners durch den untersuchten Gegenstand zu rekonstruieren. In der hier vorliegenden Untersuchung trifft dies z. B. auf das Kooperationsverständnis bzw. auf die allgemeine Einstellung zu Kooperation zu.

Das Interview wird in thematische Bereiche unterteilt und gliedert sich des Weiteren nach Flick in drei wesentliche Phasen: In einer ersten Phase werden offene Fragen gestellt, sodass dem Interviewpartner die Möglichkeit gegeben wird, sein verfügbares Wissen unmittelbar zu äußern. Daran schließt sich eine eher theorieorientierte und auf Hypothesen aufbauende Phase an, in der die Vorannahmen des Forschers mit berücksichtigt werden.

---

<sup>278</sup> Vgl. ebd.

<sup>279</sup> Vgl. Hopf, in: Flick (Hrsg.) 2008, S. 351.

<sup>280</sup> Vgl. Flick 2000, S. 99ff.

<sup>281</sup> Flick 2000, S. 99.

Ziel dieser zweiten Phase ist es, dass das nicht unmittelbar verfügbare Wissen geäußert wird. Der/die Interviewer/-in konfrontiert den/die Interviewpartner/-in mit vorformulierten Annahmen, denen der/die Interviewpartner/-in als eigene „subjektive Theorie“<sup>282</sup> entweder zustimmen oder nicht zustimmen kann.

Abschließend werden sogenannte „Konfrontationsfragen“<sup>283</sup> gestellt. Dabei formuliert die/der Interviewer/-in bewusst konkurrierende Alternativen, die konträr zu den bis dahin formulierten Äußerungen des Interviewpartners/der Interviewpartnerin stehen. Flick hebt an diese Stelle hervor, dass die formulierten Vorschläge des Interviewers in „echter thematischer Konkurrenz“<sup>284</sup> zu den Aussagen des Interviewpartners stehen müssen, um zu verhindern, dass der interviewte die Aussagen einfach in seine subjektive Theorie übernimmt.

Nach dem eigentlichen Interview findet (so Flick) ein bis zwei Wochen später ein zweiter Termin statt, bei dem die SLT (Struktur-Lege-Technik) angewendet wird. Dabei werden dem Interviewpartner – nach der Transkription und einer ersten groben Inhaltsanalyse der Interviews – Kärtchen mit den wesentlichen Aussagen vorgelegt, denen er/sie entweder zustimmen, nicht zustimmen oder die er/sie auch verändern kann. Dadurch erhalten die Aussagen eine inhaltliche Validierung, indem sie mit dem Interviewpartner besprochen werden. Auf die SLT wird im Folgenden nicht weiter eingegangen, da sie in der vorliegenden Arbeit keine Anwendung fand.

---

<sup>282</sup> Nach Brommes werden mit subjektiven Theorien Kognitionen bezeichnet, die Handlungen determinieren. Subjektive Theorien haben nach Pajares existenzielle Bedeutung, es sind Überzeugungen, welche die soziale Realität und das Selbst mit definieren. Subjektive Theorien gehen davon aus, dass Erfahrungen in unserer Sozialisation so stark verankert sind, dass daraus subjektiv geltende Theorien entstehen, welche – bleiben sie unreflektiert – das Handeln und das Denken determinieren.

Vgl. Heller / Schwarzer 2010, S. 1ff.

[http://dtserv3.compsy.unijena.de/ws2010/ssepaed\\_uj/76871252/content.nsf/Pages/96891F4E353EE509C12577E6004915B0/\\$FILE/handout\\_bio+subj\\_theo.pdf](http://dtserv3.compsy.unijena.de/ws2010/ssepaed_uj/76871252/content.nsf/Pages/96891F4E353EE509C12577E6004915B0/$FILE/handout_bio+subj_theo.pdf) (abgerufen am 12.04.2012).

<sup>283</sup> Ebd., S. 10.

<sup>284</sup> Ebd.

Hopf hebt hervor, dass allgemein bei qualitativen Interviews darauf geachtet werden sollte, dass alle Befragenden über ausreichende Sachkenntnis des Forschungsvorhabens und der Zielstellung sowie über inhaltliche Kompetenzen der empirischen Forschung verfügen, um z. B. einschätzen zu können, wann von einem Leitfaden abgewichen werden sollte.

Die Autorin bemängelt „Kunstfehler“ und macht diese vordergründig an Ausbildungsdefiziten in diesem Bereich fest. Als Beispiele benennt sie dabei einen dominanten Kommunikationsstil, die Schwierigkeit mit eher passiven Teilen des Interviews umzugehen und die mangelnde Fähigkeit des angemessenen Zuhörens oder auch die aus Unsicherheit erfolgte starre Orientierung am Interviewleitfaden.<sup>285</sup>

Flick betont, dass teilstandardisierte Interviews zur Ermittlung subjektiver Sichtweisen besser geeignet sind als die an starre Vorgaben und Abfolgen orientierten standardisierten Fragebögen.<sup>286</sup>

Der Autor betont vor allem die Befähigung des Interviewers zur adäquaten Einschätzung der Befragungssituation. Wann welche Frage und in welcher Tiefe angemessen erscheint, wann die Ausführungen des Befragten für die Beantwortung der Fragestellung hilfreiche Informationen liefern und in welchen Situationen eine Rückkehr zur Fragestellung mithilfe des Leitfadens sinnvoll und notwendig ist, hänge, so Flick, nicht zuletzt von einem guten vorherigen Training ab.<sup>287</sup> Es bedarf zudem einer hohen Konzentration des Interviewers, damit dieser einen Überblick über das bereits Gesagte behält und dadurch die Notwendigkeit von Nachfragen oder die Entscheidung, bestimmte Fragen wegzulassen, um redundante Antworten zu vermeiden, einschätzen bzw. treffen kann.<sup>288</sup>

---

<sup>285</sup> Vgl. Hopf, in: Flick u.a. 2008, S. 357f.

<sup>286</sup> Vgl. Flick 2000, S. 112f.

<sup>287</sup> Vgl. ebd.

<sup>288</sup> Vgl. ebd.

Wie bereits weiter oben ausgeführt, wird zur Beantwortung der Fragestellungen der vorliegenden Arbeit das teilstandardisierte Interview als qualitative Forschungsmethode verwendet. Für die Wahl des Leitfadenterviews in einer teilstandardisierten Form sprechen dabei verschiedene Punkte.

Zunächst geht es um die Aufdeckung von Handlungs- und Einstellungsmotivationen, insbesondere im Zusammenhang mit der konkreten Ausgestaltung der Alltagspraxis in Kooperationen.

Verschiedene Sichtweisen auf Kooperation sollen – insbesondere bei den beiden Schwerpunktfällen – rekonstruiert werden. Die im Theorieteil formulierte Erkenntnis, dass eine gelingende Bedingung für Kooperation mit Einrichtungen außerhalb der Schule vor allem daran geknüpft ist, welches konkrete Handeln vor Ort gegeben ist, lässt es sinnvoll erscheinen, auch die Gründe für ein derartiges Handeln zu rekonstruieren.

#### Exkurs: Das Experteninterview

Das Experteninterview stellt im engen Sinne keine eigene Form des Interviews dar, sondern ist vielmehr eine spezielle Form des Leitfadenterviews, die sich vor allem durch die Zielgruppe auszeichnet. Das primäre Erkenntnisinteresse bezieht sich demnach nicht im phänomenologischen Sinne auf die ganze Person, sondern die Experten repräsentieren durch ihre individuellen Handlungen und Sichtweisen eine bestimmte Personengruppe. Im Gegensatz zu z. B. narrativen Interviews ist das Experteninterview stärker strukturierend und dahingehend steuernd, als mehr direkte Fragen zu einem bestimmten Themengebiet gestellt werden. Es werden so auch die Deutungsmuster und das Verständnis des hinter der Handlung liegenden Sinns rekonstruiert.<sup>289</sup>

Kruse gibt einen Überblick über die Diskussionsstränge und den Stellenwert des Experteninterviews. So bemängeln Meuser und Nagel die unzureichende

---

<sup>289</sup> Vgl. Kruse 2008, S. 184ff.

methodische Konstituierung des Experteninterviews, indem sie dieses als „vielfach erprobt, wenig bedacht“<sup>290</sup> bezeichnen. Auch Bogner und Menz äußern sich zu Experteninterviews als „oft gemacht, aber selten durchdacht“<sup>291</sup>. Insofern ist es für Experteninterviews von besonderer Bedeutung, sensibel die Komplexität und die Kontextualität der Situation zu berücksichtigen. Dazu zählt beispielsweise, die Legitimationsmuster und Argumentationsstrategien der Experten herauszufiltern und konkret zu hinterfragen, Motive, Werte, Habitus zu berücksichtigen und auf Interaktionseffekte während des Interviews zu achten.<sup>292</sup>

Kruse betont, dass es *das* Experteninterview nicht gebe. Dies begründet sich vor allem in den breiten Gestaltungsspielräumen hinsichtlich des Strukturierungsgrades während der Durchführung (narrative vs. diskursive und argumentationsorientierte Interviewführung) sowie einem breiten Spektrum der Auswertungsmöglichkeiten, welches von rekonstruktiv-hermeneutischen Verfahren über die Inhaltsanalyse bis zu eher impressionistischen Analyseverfahren reichen kann.<sup>293</sup> Meuser und Nagel konstatieren, dass das

„Experteninterview im Sinne Meuser/Nagels eher ein Forschungsanliegen denn eine Methode darstellt, welches sich auf die Orientierungen und Deutungsmuster einer als in ihren Handlungsmöglichkeiten privilegiert modellierten Personengruppe bezieht“<sup>294</sup>.

Aus der wissenssoziologischen Perspektive heraus wird Realität sozial konstruiert und ist objektiv nicht einfach gegeben; sie wird sozusagen durch die verschiedenen Experten interaktiv hergestellt. Wird dieses Prinzip der sozialen Konstruktion von Wirklichkeit als Basis betrachtet, so bedeutet dies gleichzeitig die Abkehr eines archäologischen Modells, wonach das Expertenwissen als „kontaminationsfrei“ zu bergender „Schatz“<sup>295</sup> gilt.

---

<sup>290</sup> Ebd.

<sup>291</sup> Bogner / Menz, in: Bogner u. a. (Hrsg.) 2005, S. 33.

<sup>292</sup> Vgl. Kruse 2008, S. 184ff.

<sup>293</sup> Vgl. ebd., S. 185.

<sup>294</sup> Kassner / Wassermann, in: Kruse 2008, S. 186.

<sup>295</sup> Ebd.

Meuser und Nagel unterscheiden verschiedene Varianten des Experteninterviews. Während das „explorative Experteninterview“<sup>296</sup> die inhaltliche Eruierung neuer Wissensbestände zum Ziel hat und die zu interviewende Person hauptsächlich als Informationsquelle betrachtet wird, dient das „systematisierende Experteninterview“<sup>297</sup> vor allem dazu, dass im praktischen Feld erworbene Wissen, welches die Experten spontan kommunizieren, als reflexiv verfügbares Expertenwissen zu betrachten. Das vorwiegend von den Autoren geprägte „theoriegenerierte Experteninterview“<sup>298</sup> legt seinen Referenzpunkt auf die „analytische Rekonstruktion der subjektiven Dimension“<sup>299</sup>.

Diese Form dient vor allem der Ermittlung von implizitem Wissen, Deutungsmustern sowie routinierten Handlungen. Deren Begründungszusammenhänge sollen herausgefiltert werden. Es geht demnach bei diesem Typ vor allem um die Rekonstruktion von implizitem Wissen und nicht wie beim systematisierten Experteninterview um die Analyse von explizit formuliertem Wissen. Auf diese Unterscheidung bezieht sich auch die von Kruse formulierte Kritik, die darauf abhebt, dass eine Rekonstruktion von implizitem, d. h. nicht reflexiv formuliertem Wissen schwierig umsetzbar sei.<sup>300</sup>

Je nach Interviewform unterscheidet sich der Strukturierungsgrad sowie das Rollenverhalten der/des Interviewer/-in. Eine tendenziell offene und lediglich grobe leitfadenstrukturierte Form wird bei der explorativen und theoriegleiteten Experteninterviewform verwendet, während das systematisierende Experteninterview durch einen starken Strukturierungsgrad des Leitfadens gekennzeichnet ist. Während die Interviewende Person in der explorativen Variante offen und zurückhaltend ist sowie tendenziell eher wenig Kompetenz demonstriert, präsentiert sich die Gesprächsleitung in den beiden anderen

---

<sup>296</sup> Ebd.

<sup>297</sup> Ebd.

<sup>298</sup> Ebd.

<sup>299</sup> Ebd.

<sup>300</sup> Vgl. ebd.

Varianten als fachlich kompetenter Partner und forciert eine sich herausbildende und diskursiv orientierte Gesprächsführung.<sup>301</sup> In den hier durchgeführten Interviews handelt es sich um ein teilweise systematisierendes, teilweise theoriegeneriertes und expertenorientiertes Leitfadeninterview. Dies begründet sich vor allem darin, dass sich das Erkenntnisinteresse sowohl darauf ausrichtet, interne Abläufe und Formen der Kooperation von Jugendhilfe und Schule zunächst formal abzubilden, als auch die dahinterliegenden Deutungsmuster (vor allem anhand des Kooperationsverständnisses der beiden Schwerpunktfälle) sowie die routinierten alltäglichen Kooperationshandlungen aufzunehmen und zu berücksichtigen.

Die häufige Verwendung des Expertenbegriffes erfordert im Rahmen der theoretischen Auseinandersetzung dessen terminologische Bestimmung. Bogner und Menz unterscheiden drei begriffliche Einordnungen des Expertenbegriffes: den voluntaristischen, den konstruktivistischen sowie den wissenssoziologischen. Der voluntaristische Expertenbegriff basiert auf einer rekonstruktiv ausgelegten Sozialforschung, die vordergründig subjektive Deutungsmuster und Denkweisen herausarbeitet. Demnach ist jeder befragte Mensch Experte – sei es zu einem bestimmten Themengebiet, einem biografischen Erlebnis oder seinem individuellen Deutungsmuster.

Demgegenüber geht der konstruktivistische Expertenbegriff von zwei zentralen Allokationsmechanismen aus, die einen Experten definieren und die interdependent sind. Eine befragte Person wird dann als zu befragender Experte interessant, wenn sie anhand einer bestimmten Fragestellung und eines Forschungsansatzes als besonders geeignet deklariert wird (methodisch-relationaler Ansatz). Ein Experte ist darüber hinaus nach dem sozial-repräsentationalen Ansatz eine Person, die eine Funktionsträgerschaft

---

<sup>301</sup> Vgl. ebd.



übernommen hat bzw. dafür ausgewählt wurde und qua Funktion Verantwortung für bestimmte gesellschaftliche Aufgabenbereiche übernommen hat.

Die vorliegende Studie geht von einem konstruktivistischen Expertenbegriff aus. Lehrkräfte und die Fachkräfte der Jugendhilfe gelten als soziale Repräsentanten von Schule und Jugendhilfe.<sup>302</sup> Gemäß der wissenssoziologischen Perspektive verfügen Experten über ein spezielles Wissen – in Abgrenzung zu Alltagswissen – , welches sich komplex gestaltet und sich auf ein fachlich definiertes Feld bezieht.

Implizites Wissen nimmt nach Bogner und Menz dabei eine bedeutsame Rolle ein:

„[D]as implizite Wissen, also die ungeschriebenen Gesetze und Entscheidungsmaximen (sind) in den spezifischen Funktionsbereichen der Experten nicht unmittelbar verfügbar. In methodischer Hinsicht bedeutet dies, dass die impliziten Regeln des Routinehandelns, die Gewohnheiten und Traditionen nicht direkt abfragbar sind, sondern rekonstruiert werden müssen.“<sup>303</sup>

Dieser wissenssoziologisch definierte Expertenbegriff ist allerdings durchaus problematisch, da das Expertentum in einer Krise steckt und gesellschaftlich instrumentalisiert wird. Gesellschaftliche Modernisierungsprozesse führen zu einem hochkomplexen und differenziertem Expertenwissen, das sich ständig verändert. Die Autoren sprechen sich deshalb für eine konstruktivistische Betrachtung aus, weil

„[d]er Rekurs auf eine besondere Wissensstruktur oder Wissensform des Experten [...] weder theoretisch befriedigend noch methodisch fruchtbar“<sup>304</sup> ist.

Für die Durchführung von Experteninterviews ist es zudem wichtig, sich mit den unterschiedlichen Dimensionen von Expertenwissen zu beschäftigen. Hier wird zwischen dem technischen Wissen (also reinem Sachwissen), dem Prozesswissen (Erfahrungswissen und informelles Wissen über z. B. Handlungsabläufe) und dem – für die Experteninterviews besonders relevanten – Deutungswissen unterschieden. Zum Deutungswissen gehören die „subjektiven

---

<sup>302</sup> Vgl. Bogner, in: Bogner u. a. 2005, S. 39ff.

<sup>303</sup> Ebd., S. 42.

<sup>304</sup> Ebd.

Wissensheuristiken“<sup>305</sup>, die Interpretationen und Sichtweisen der Experten darlegen und nicht direkt abfragbar sind.<sup>306</sup>

Abschließend lässt sich feststellen, dass das Experteninterview weniger eine eigenständige Methode ist. Auf der Grundlage der genannten Terminologie werden im vorliegenden Fall Experten aus dem Bereich der Jugendhilfe und der Schule interviewt. Dies geschieht aufgrund des Erkenntnisinteresses der Arbeit in einer Kombination aus systematisierenden und theoriegenerierten Experteninterviews. In der Arbeit wird damit sowohl mit einem konstruktivistischen als auch mit einem wissenssoziologischen Expertenbegriff gearbeitet.

### 3.1.2 Erhebungsdesign und Forschungsorganisation

In diesem Kapitel wird das Erhebungs- bzw. Forschungsdesign der Arbeit vorgestellt. Das Auswahlverfahren und das Sampling sowie das Untersuchungsdesign werden beschrieben, die Konstruktion des Interviewleitfadens wird vorgestellt. Datenschutzrechtliche Aspekte und Hindernisse der Interviewdurchführung werden erläutert.

#### a) Sample-Kriterien für die Fallauswahl

Auswahlentscheidungen spielen in der empirischen Forschung eine wesentliche Rolle, da sie auf mehreren Ebenen (bei der Fallauswahl, bei der Interpretation, bei der Ergebnisdarstellung) innerhalb des Forschungsprozesses getroffen werden müssen und interdependent sind.<sup>307</sup> Um möglichst Intersubjektivität zu gewährleisten, erfordert bereits die Fallauswahl eine transparente Darstellung der Kriterien und die Beschreibung des Feldzugangs.

---

<sup>305</sup> Kruse 2008, S. 190.

<sup>306</sup> Vgl. ebd.

<sup>307</sup> Vgl. Merkens, in: Flick u. a. 2008, S. 286.

Als die zentrale Leitdifferenz gilt in dieser Arbeit der Faktor, dass eine der beiden Grundschulen eine gebundene Ganztagschule darstellt, während die andere eine verlässliche Halbtagsgrundschule (VHG) ist, bei der die Option der Nachmittagsbetreuung in Form von schulhortähnlichen Angeboten besteht. Es wurde bereits bei einem kleinen Rundgang durch gebundene Ganztagsgrundschule deutlich, dass sich auch dort –so wurde es auch von den Interviewten beschrieben –die Gebundenheit durch die Verpflichtung kennzeichnet, viermal pro Woche an der Nachmittagsbetreuung teilzunehmen. Diese unterscheidet sich jedoch inhaltlich kaum von der Nachmittagsbetreuung an der VHG.

Neben diesem Kriterium waren folgende Aspekte bei der Auswahl des Sample zentral:

- Beide Grundschulen haben eine ähnliche Schüleranzahl.
- Beide Schulen verfügen über eine mindestens zweijährige Kooperationserfahrung.
- Die drei Jugendhilfeträger, welche in den Schulen tätig sind, bieten alle Jugendhilfeleistungen im ambulanten Bereich an und verfügen über unterschiedlich intensive Erfahrungen in der Kooperation mit Schule.

Aspekte wie die Struktur der Schülerschaft und der sozioökonomische Status des Schulstandortes sind ebenfalls ähnlich, um die Ergebnisse nicht anhand zu unterschiedlicher Ausgangssituationen zu verzerren.<sup>308</sup>

#### b) Rekrutierung der Befragten und Kontaktaufnahme

Die Zugänglichkeit zum Feld erleichterten „Gatekeepers“<sup>309</sup>. Die Geschäftsführerin eines Jugendhilfeträgers – welche auch Teil des Sample ist – wurde aufgrund persönlicher Verbindungen kontaktiert. Dadurch ergab sich der

---

<sup>308</sup> Vgl. hierzu auch Kapitel 4 zum Forschungsfeld.

<sup>309</sup> Merkens, in: Flick u. a. 2008, S. 288.

Kontakt zu einer der beiden Schulen. Aufgrund der Weiterempfehlung dieser Geschäftsführerin erfolgten die Kontaktaufnahme zu einer weiteren Person eines anderen Jugendhilfeträgers und wiederum darüber dann der Kontakt zur zweiten Schule.

Es ist darauf geachtet worden, dass die Schlüsselpersonen kein Eigeninteresse verfolgen, welches das Material beeinflusst bzw. zu verzerrten Ergebnissen führt. Es wird in der Literatur darauf hingewiesen, dass es notwendig ist, sich bei dieser Methode der Eruierung von zu Befragenden ausreichend Informationen über den Personenkreis zu verschaffen, da diese für die Einschätzung der Erhebungsergebnisse und die Übertragbarkeit aufgrund des mitunter vorliegenden Eigeninteresses der Schlüsselpersonen von Bedeutung ist.<sup>310</sup>

Eine erste daran anschließende Kontaktaufnahme (sollte) nach folgendem Stufenmodell erfolgen:

- Telefonische Kontaktaufnahme mit dem Träger bzw. den einzelnen Mitarbeitern/Mitarbeiterinnen des Jugendhilfeträgers sowie der Schule;
- Anschreiben an beide Kooperationspartner, um das Ziel, die Fragestellung, den zeitlichen Umfang der Interviews usw. darzustellen;
- persönliches Gespräch mit den leitenden Kräften der Schule und bei den Jugendhilfeträgern, um ggf. Fragen zu klären;
- nach Zustimmung beider „Seiten“ ggf. Einholung der erforderlichen Genehmigungen.

Die Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung Berlin sieht ein umfangreiches und zeitintensives Genehmigungsverfahren für empirische Untersuchungen an Schulen. vor. Da in der vorliegenden Arbeit alle Personen, Einrichtungen und der Bezirk anonymisiert sind, war ein offizielles Genehmigungsverfahren in dieser Ausführlichkeit nicht erforderlich. Die (zumindest mündliche) Genehmigung der Schulleitung ist dagegen selbstverständlich eingeholt worden.

---

<sup>310</sup> Vgl. ebd.

### c) Konstruktion des Interviewleitfadens und Struktur der Interviewdurchführung

Zu stark strukturierte Leitfadeninterviews erschweren bzw. verhindern die Aufdeckung der „subjektiven Relevanzsysteme“<sup>311</sup> der befragten Personen. Es besteht die Gefahr, dass das Interview nicht hörerorientiert ausgerichtet ist und das die/der Befragte/r in ihren/seinen Ausführungen unterbrochen wird bzw. sich nicht frei artikulieren kann und so die für die Fragestellung relevanten Informationen und Einstellungen nicht ermittelt werden.

Kruse schlägt zur Minimierung dieser Gefahren ein Verfahren vor, was zum einen durch ein spezifisches Strukturierungsprinzip eine Flexibilität während des Interviews erlaubt und zum anderen einen narrativen Ansatz verfolgt, indem auf erzählauffordernde, aber themenspezifische Fragestellungen fokussiert wird. Um den Sinngehalt der Aussagen genauer zu analysieren, wurde daher insbesondere bei der Verwendung von Fachtermini in den Antworten – was in Experteninterviews durchaus vorkommt – die genaue Bedeutung und Assoziationsgedanken hinterfragt („Was meinen Sie damit?“). Dies betrifft auch pauschale und unkonkrete Formulierungen, die mögliche verdeckte bzw. zunächst nicht offen artikulierend wollende Sichtweisen z. B. gegenüber der Sinnhaftigkeit des Projektes oder auch des Verhältnisses zu den Kooperationspartnern vermuten lassen.

Der formale strukturelle Aufbau dieses Verfahrens erfolgt auf der Grundlage einer Abfolge, die als erstes einen Grundstimuli bzw. eine Leitfrage vorsieht. In einem anschließenden zweiten Bereich wird mit den inhaltlichen Aspekten fortgefahren. Mögliche Fragen zur Aufrechterhaltung des Interviews sind ebenfalls im Vorfeld formuliert worden.<sup>312</sup> Die inhaltlichen Aspekte orientierten sich an dem Erkenntnisinteresse.<sup>313</sup> Die spezifischen Gesprächstechniken (Einstiegs- bzw.

---

<sup>311</sup> Kruse 2008, S. 54.

<sup>312</sup> Leitfaden siehe Anhang.

<sup>313</sup> Zwei Teilfragen sind inhaltlich einem Fragebogen des Projektes „Professionelle Kooperation von unterschiedlichen Berufskulturen an Ganztagschulen (ProKoop)“ von Prof. Dr. Karsten Speck und Prof. Dr. Thomas Olk entnommen. Laufzeit: Januar 2008 bis Dezember 2009 an der Universität Halle-Wittenberg und der Universität Potsdam.

Auflockerungsfragen, direkte und indirekte Fragen, provokante Stimuli) werden je nach Gesprächsverlauf entsprechend angewendet. Zum Abschluss erfolgte jedoch stets eine offen gestellte Abschlussfrage.

Bei den durchgeführten Interviews ist dieses Verfahren im Frageaufbau der Interviews berücksichtigt worden bzw. ist der Leitfaden nach den Erfahrungen aus den ersten zwei bzw. drei Interviews entsprechend angepasst worden.

Neben diesem strukturell-inhaltlichen Aufbau ist bei der vorliegenden Studie die Auswahl der Fragen nach dem SPSS-Modell von Helfferich 2005 erfolgt.<sup>314</sup> Diese Prozedur beruht auf folgenden vier Phasen: Sammeln von Fragen im Brainstorming, Prüfung der Eignung dieser Fragen, Sortieren inhaltlicher Art und Einordnung in die Kategorien Erzählaufforderung, Aufrechterhaltung oder Nachfragen sowie dem Subsumieren unter den Leitfaden.

Die Abschrift der Interviews erfolgte nach den Richtlinien der Transkription TiQ (Talk in Qualitative Social Research).<sup>315</sup>

#### d) Berücksichtigung datenschutzrechtlicher Aspekte und Anonymisierung

Da innerhalb der Studie durch die Interviewerin als nicht öffentliche Stelle (§ 2 Abs. DBSG) deklarierte Daten nach dem Bundesdatenschutzgesetzes erhoben werden, unterliegen diese generierten Informationen den Richtlinien dieses Gesetzes. Um den jeweiligen Bestimmungen Rechnung zu tragen, ist sowohl nach der Erhebung als auch bereits im Vorfeld im Rahmen des Kontaktbriefes darauf hingewiesen worden, dass die persönlichen Daten, die Rückschlüsse auf die Person zulassen, anonymisiert und die Interviewaufnahme nach Beendigung des Forschungsvorhabens gelöscht wird.

---

<sup>314</sup> Vgl. Kruse 2008, S. 62.

<sup>315</sup> Tabelle der Richtlinien siehe Anhang. Vgl. Przyborski / Wohlrab-Sahr 2010, S. 164ff.

Weiterhin wurde darauf hingewiesen, dass die persönlichen Daten nach den Regelungen des Datenschutzes von der Interviewerin sicher verwahrt werden und eine Widerrufsfrist gegen die Verwendung der Daten von einer Woche eingeräumt wird. Auf die Regelungen wurde vor dem Beginn des Interviews mündlich hingewiesen. Am Ende des Interviews wurden sie durch ein entsprechendes Schreiben fixiert und von der/dem Befragten per Unterschrift akzeptiert.<sup>316</sup>

#### e) Hindernisse bei der Interviewdurchführung

Bereits im Vorfeld der Erhebung ergaben sich einige Schwierigkeiten, die an dieser Stelle kurz dargestellt werden sollen, da sie auch für die weitere Analyse und Interpretation der Daten relevant erscheinen. Die drei wesentlichsten waren dabei:

- Kontaktierung beider Kooperationspartner der jeweiligen Schule;
- doppeltes „Expertentum“;
- keine personelle Trennung der Erhebung und Transkriptionsperson.

#### Kontaktierung beider Kooperationspartner der jeweiligen Schule

Die Autorin dieser Arbeit fand es grundsätzlich wichtig, beide Kooperationspartner gleichzeitig zu kontaktieren. Diese Vorgehensweise erwies sich in der Umsetzung als schwierig, weil aufgrund der strukturellen Bedingungen der Schulen ein direkter Kontakt zu diesen schwierig war.

Die Schule ist in der Wahl ihrer Kooperationspartner autark, sie bestimmt den Träger, der mit ihr zusammenarbeiten soll. Die Ungleichheit reproduziert sich demzufolge bereits in diesen strukturellen Vorgaben. Dies zeigt zwar einerseits die Eigenständigkeit der Schule, bereitet aber andererseits Schwierigkeiten, da die Zustimmung beider Kooperationspartner notwendig ist. Da sich die „Schlüsselpersonen“ durch die Träger der Jugendhilfe rekrutierten und dort bereits

---

<sup>316</sup> Siehe dazu das entsprechende Dokument (Datenschutz) im Anhang dieser Arbeit.

ein Vertrauensverhältnis mit diesem Kooperationspartner entstanden ist, erfolgte zunächst die Kontaktierung des Jugendhilfeträgers bzw. über diesen dann, in einem zweiten Schritt, der jeweiligen Schule.

#### Doppeltes „Expertentum“

Eine weitere Problematik ergab sich aus der Tatsache, dass die Interviewerin über langjährige Berufserfahrung in einem Teilbereich der Jugendhilfe verfügt. Hierdurch ist eine Parteilichkeit für die Mitarbeiter/-innen der Jugendhilfe möglich, welche die Objektivität der Datenanalyse beeinflussen könnte.

Zudem könnte der berufliche Hintergrund der Interviewerin bei den Fachkräften der Jugendhilfe zu „solidarischer Kollegialität“ und damit einhergehend zu offeneren Äußerungen geführt haben, während die Konsequenzen dieser Situation bei den Lehrkräften diametral entgegengesetzt gewesen und die Äußerungen reservierter und weniger offen erfolgt sein könnten.

Um diese Gefahr zu reduzieren, ist unter den gegebenen Erhebungsbedingungen (neutrale Personen, die alternativ die Interviews durchführen könnten, sind aufgrund der strukturellen Gegebenheiten nicht vorhanden) eine fortlaufende Reflexion der Forscherin bezüglich dieser Situation notwendig. Darüber hinaus erfolgt die Untersuchung in keiner Schule oder mit keinen Interviewpartnern/-partnerinnen, mit denen die Autorin im Rahmen ihrer beruflichen Tätigkeit zusammengearbeitet hat.

Die Variationen eines Experteninterviews und die gewählte Vorgehensweise erlauben es der Interviewerin, auch fachliche Kompetenz zu zeigen und argumentativ-diskursiv vorzugehen. Die eigene Expertise ist damit durchaus von Vorteil, obgleich natürlich darauf geachtet werden sollte, dass sich das Interview nicht zum Fachgespräch entwickelt und die Beiträge der Interviewerin nur flankierend wirken bzw. durch gezielte fachkompetente Nachfragen die befragte Person zu weiteren oder konkreteren Aussagen animiert wird.



### Keine personelle Trennung der Erhebungs- und Transkriptionsperson

Aufgrund der bereits angedeuteten formalen Forschungsbedingungen wurde sowohl die Erhebung als auch die Analyse der Daten von der Autorin durchgeführt. Dieses Vorgehen barg die Gefahr, dass sich die nötige wissenschaftliche Distanz im Forschungsprozess verringert.

Dieser Gefahr wurde mit zwei Maßnahmen begegnet: Erstens wurden bereits nach jedem Interview die Gedanken der Interviewerin schriftlich fixiert (Forschungstagebuch), um diese später reflexiv zugänglich zu machen. Um die mögliche Beeinflussung im Prozess der Interpretation zu reduzieren, eine möglichst große Objektivität zu wahren sowie die weiteren Gütekriterien empirisch qualitativer Forschung (wie Reliabilität und Validität) zu erfüllen, war, zweitens, die regelmäßige Teilnahme am Forschungskolloquium hilfreich, da dort die Interpretation der Ergebnisse gemeinsam mit weiteren Teilnehmern, die ebenfalls qualitativ forschen, diskutiert wurden und somit auch andere Perspektiven Eingang in die Auswertung fanden.<sup>317</sup>

Weitere Schwierigkeiten ergaben sich während des Erhebungsprozesses. Während die Kontaktaufnahme mit den Fachkräften der Jugendhilfe relativ unproblematisch verlief und so zeitnah Interviewtermine stattfanden, gab es speziell mit einer der beiden Schulen Probleme bezüglich der Verbindlichkeit der Absprachen mit den Lehrkräften.

Obgleich von beiden Schulen nach der ersten Anfrage Interesse signalisiert wurde, gestalteten sich die konkrete Kontaktaufnahme und die Korrespondenz mit der Schulleitung bzw. den Lehrkräften an einer Schule äußerst schwierig. Es kam dadurch zu erheblichen Verzögerungen der Erhebungsphase.

Weiterhin war es nicht möglich, die gewünschte Anzahl von Interviews mit Lehrkräften durchzuführen. Ausgeglichen wird dieser Umstand allerdings durch

---

<sup>317</sup> Vgl. Steinke, in: Flick u. a. (Hrsg.) 2008, S. 319ff.

die Tatsache, dass ohnehin häufig nur ein sehr geringer Teil der Interviewpartner/-innen der Schule mit den Kooperationsprojekten inhaltlich beschäftigt war. Der Informationsgehalt der Aussagen der drei interviewten Lehrerinnen ist dadurch ausreichend, weil alle drei intensiv mit den Kooperationspartnern der Jugendhilfe eng zusammenarbeiten. Dies war Teil des Auswahlverfahrens bzw. eine Voraussetzung für die Zusammenstellung des Sample.

## 3.2 Methodik der Forschungsanalyse

Nachdem auf die Methodik der empirischen Untersuchung sowie auf das Forschungsfeld eingegangen wurde, folgt in diesem Kapitel die Darstellung der Grounded Theory als angewandtem Forschungsstil sowie die Darlegung der dokumentarischen Methode als gewählte analytische Grundlage.

### 3.2.1 Die Grounded Theory

Die Arbeit basiert methodisch auf Ansätzen der Grounded Theory. Darunter wird ein Forschungsstil verstanden, welcher vorwiegend auf Anselm Strauss und Barney Glaser rekurriert und sich als alternativer Forschungszugang in Abgrenzung zu den „*grand theories*“ (z.B. die Systemtheorie nach Talcott Parsons) auf der einen und der quantitativen Forschung auf der anderen Seite entwickelte. Referenzpunkt war vor allem, neues (theoretisches) Wissen durch empirische Forschung zu generieren, die sich stark an der Lebensrealität von Menschen orientiert.

Glaser und Strauss knüpften dabei nicht nur an die Ideen der Chicagoer Schule<sup>318</sup> an, sondern bezogen sich auch auf George Herbert Meads sowie auf den

---

<sup>318</sup> Die Chicagoer Schule ist ein aus der Sozialökologie entstandener Ansatz bzw. umfasst stadtsoziologische Untersuchungen, welche vor allem von den Begründern der Sozialökologie Park, Burgess und Mc Kenzie durchgeführt wurden. Sie beschäftigten sich dabei vor allem mit dem „Verhältnis von Konkurrenz und sozialer Kontrolle“. Sie stellten fest, dass soziale Probleme ein Problem der Stadt sind. „Es ist das Problem in der Freiheit der Stadt eine soziale Ordnung und eine soziale Kontrolle zu erreichen, die derjenigen entspricht, die natürlich in der Familie, dem Clan oder dem Stamm gewachsen ist.“ Park 1929, S. 1 zit. nach: Friedrich 1981, S. 30.

Philosophen und Pädagogen John Dewey. Andreas Böhm betont, dass mit der Grounded Theory häufig nicht nur die Methode des empirischen Zugangs verstanden wird, sondern auch die Ergebnisse, die mit Hilfe des Ansatzes der Grounded Theory entstanden sind.<sup>319</sup>

Es handelt sich um einen praxisnahen Forschungszugang mit dem primären Ziel, neues theoretisches Wissen zu generieren. Die „lebendige Beziehung von Theorie und Empirie“<sup>320</sup> steht im Mittelpunkt. Die Ergebnisse sollen zudem handlungsleitend für die professionelle Praxis sein.

Der theoretische Hintergrund dieser Forschungsmethode geht dabei nicht von einem linearen Prozess des Erkenntnisgewinns aus, sondern präferiert einen pragmatisch orientierten Forschungsansatz, der von einem „kontinuierlichen Dialog zwischen [den; die Verf.] theoretischen Vorannahmen und den gewonnen Daten“<sup>321</sup> ausgeht.

Er unterscheidet sich damit von dem behavioristischen Modell eines simplen Reiz-Reaktionsmusters („Reflexbogen“). Dieser Unterschied begründet sich vor allem darin, dass davon ausgegangen wird, dass der Reiz nicht das Handeln determiniert, sondern während des Handlungsprozesses wesentliche Reize erst entdeckt bzw. ausgewählt werden und Handlung demnach ein ganzheitlicher Prozess ist.

Ein weiterer wichtiger Referenzpunkt ist – ebenfalls im Gegensatz zu den Behavioristen –, dass dem Handeln eine grobe Grundintention vorangeht, sich allerdings diese nicht antizipierend gestaltet, sondern als ein dynamischer Prozess betrachtet wird, bei dem die konkreten Ziele des Handelns erst während des Handlungsprozesses deutlich werden.

---

<sup>319</sup> Vgl. Böhm, in: Flick u. a. (Hrsg.) 2008, S. 475.

<sup>320</sup> Alheit 1999, S. 2. [http://www.fallarchiv.uni-kassel.de/wp-content/uploads/2010/07/alheit\\_grounding\\_theory\\_ofas.pdf](http://www.fallarchiv.uni-kassel.de/wp-content/uploads/2010/07/alheit_grounding_theory_ofas.pdf) (abgerufen am 12.06.2011).

<sup>321</sup> Ebd. S. 3.

Das pragmatische Handlungsmuster unterscheidet sich demnach signifikant von dem der Behavioristen vor allem dahingehend, als bei jeder Handlung zwar eine gewisse Grundintention vorhanden ist, sich dieses Handlungsziel allerdings vage und flexibel gestaltet und sich letztlich der reale Handlungsverlauf durch verschiedene Reize von dem ursprünglichen vagen Handlungsziel unterscheiden und zur Revidierung dieses ursprünglichen Handlungsziels führen kann.

Bei Glaser und Strauss findet sich ein ähnliches Muster: Sie streben bei Einhaltung allgemein gültiger qualitativer Standards empirischer Forschung eine Strategie der „geplanten Flexibilität“<sup>322</sup> an. Dies bedeutet konkret, dass die Forschung sich flexibel gestaltet, da gewisse Vorannahmen zwar gegeben, aber im Verlauf des Forschungsprozesses variierbar sind.

Die methodische Kontrolle des Forschungsprozesses nach der Grounded Theory erfordere, so Alheit, einen aufeinander aufbauenden Forschungsprozess, der an dieser Stelle nur im Ansatz erläutert wird. Im Kern umfasst der Forschungsprozess folgende Stufen:

Unter dem sensibilisierenden Konzept als erster Stufe verstehen Glaser und Strauß, dass im Vorfeld der Forschung über das zu untersuchende Feld Kontextinformationen eingeholt und diese gleichzeitig durch heuristische Konzepte flankiert werden. Beides erlaubt den Forschungsprozess als einen Prozess des Lernens zu begreifen, da das bewusste Explizieren des eigenen Vorwissens die Hinterfragung und damit die kritische Auseinandersetzung mit genau diesen Kontextinformationen ermöglicht.

Als zweiter Schritt erfolgt die Erkundung des Feldes. Dieser Schritt baut auf den ersten insofern auf, als das beim sensibilisierenden Konzept eingeholte Wissen einer Prüfung unterzogen werden kann und zum Zweiten vorher eine Felderkundung durchgeführt werden sollte. Die Betrachtung des Feldes erfolgt dabei von außen nach innen. Anschließend erfolgt die Wahl der Methode,

---

<sup>322</sup> Ebd., S. 7.

obgleich die Grundzüge der Grounded Theory eine Präferenz für qualitativen Methoden erkennen lässt. Alheit betont dabei, dass je nach Fragestellung z. B. eine Methodentriangulation sinnvoll sei, um so auf verschiedenen Analyseebenen Erkenntnisse zu gewinnen. Je nach Analyseebene sind bestimmte Methoden und Analyseverfahren sinnvoll. So benennt Alheit z. B. die teilnehmende Beobachtung als sinnvolle Methode, um die Interaktionen von handelnden Akteuren auf der Mesoebene zu untersuchen.<sup>323</sup>

Auf der individuellen Mikroebene bieten sich dagegen z. B. narrative Interviews an. Alheit formuliert, dass die Vielfalt der Methoden „grundlagentheoretisch abgesicherte Verfahren“<sup>324</sup> zur Rekonstruktion zur Verfügung stelle und damit qualitative Methoden gerade bei der Eruierung neuer Problemfelder quantitativen Methoden vorzuziehen seien.

Bei qualitativer Forschung ist die Frage des Sample ein wichtiger Faktor. Besonders Glaser habe, so Alheit, dabei das Prinzip des „permanenten Vergleichs“<sup>325</sup> entwickelt. Dies bedeutet, dass besonders kontrastierende Fälle miteinander verglichen werden. Die Indikatoren der Kontrastierung können dabei sehr variieren und z. B. Faktoren wie sozialer Status, Interaktion und Art und Weise der Erzählung usw. sein.

Im Untersuchungsverlauf zeigen sich dann immer häufiger bekannte Fallkonstellationen, sodass ein Sättigungseffekt eintritt und maximale Kontrastierung nicht mehr auftritt. Die geschilderte Samplingstrategie hat besonders insofern Konsequenzen auf den Forschungsverlauf, als die Datenerhebung kein abgeschlossener Prozess ist und z. B. die Zahl der Beobachtungen oder Interviews im Vorfeld nicht genau festgelegt werden können.

Aufgrund der beschriebenen Flexibilität ist auch der Kodierungsprozess kein separater Arbeitsschritt, sondern gestaltet sich dynamisch und nicht linear. Glaser

---

<sup>323</sup> Vgl. Alheit, 1999.

<sup>324</sup> Ebd., S. 12. Fett markierte Stellen im Original sind hier nicht übernommen worden.

<sup>325</sup> Ebd.

und Strauß empfehlen aus diesem Grund, schon bei Beginn des Forschungsprozesses ein Forschungstagebuch anzulegen, um so aufkommende Ideen als Memos festzuhalten und später innerhalb des Analyseprozesses wieder aufzugreifen.

Bei der Betrachtung der dargestellten Grundzüge der Grounded Theory lassen sich, übertragen auf das untersuchte Forschungsfeld, diverse Aspekte herausarbeiten, die begründen, warum dieser Forschungsstil für diese Arbeit mit herangezogen wurde:

Zum einen bildet die Grounded Theory mit ihrem prozessartigen Vorgehen sowie mit ihrer offenen Herangehensweise an das hier untersuchte Feld vor dem Hintergrund der vorliegenden Fragestellungen gute Adaptionmöglichkeiten. Auch in der vorliegenden Arbeit werden z. B. gezielt Dokumente ausgewählt und analysiert (wie z. B. Konzeptionen der Kooperationsprojekte sowie Kooperationsverträge der Akteure) sowie gezielt Interviewpartner/-innen ausgewählt und in die Analyse mit einbezogen.

Der Vergleich der beiden Eckfälle Frau Röchner und Frau Schmidt sowie eine flexible Handhabung des Interviewleitfadens (Ergänzungen, leichte Veränderungen im Aufbau und in der Formulierung der Fragen) sind ebenfalls Bestandteile des Forschungsprozesses im Rahmen der Grounded Theory, die im Rahmen der Untersuchung Anwendung fanden. Ebenfalls auf das hier vorliegende Forschungsvorhaben gut anwendbar ist der Aspekt, dass die Grounded Theory den Anspruch hat, handlungsleitend für die professionelle Praxis zu sein. Zentrales Ziel der vorliegenden Arbeit ist es, Schlussfolgerungen zu generieren, die als Orientierungsrahmen für die potenzielle Zusammenarbeit dienen können.

### 3.2.2 Die dokumentarische Methode als analytische Grundlage der Interpretation

Neben der Grounded Theory als den für diese Arbeit zugrunde gelegten Forschungsstil erfolgt die Interpretation der Daten auf der Grundlage der dokumentarischen Methode, die nun in Kürze vorgestellt wird.

Die dokumentarische Methode gründet sich auf die Wissenssoziologie von Karl Mannheim und wurde von ihm 1922 als die „dokumentarische Methode der Interpretation“<sup>326</sup> eingeführt. Ihre Methodologie hat in Deutschland vor allem über die Ethnomethodologie Einfluss gewonnen. Garfinkel hat als Begründer der Ethnomethodologie bereits 1959 beim vierten Weltkongress für Soziologie in einem Vortrag Bezug auf die dokumentarische Methode genommen.

Anhand eines Krisenexperiments hatte er dort die Fragilität von Kommunikationsprozessen verdeutlicht und die dokumentarische Interpretation als

„die Behandlung einer Erscheinung als das ‚Dokument‘, als ‚Hinweis auf‘, als etwas, das anstelle und im Namen eines vorausgesetzten zugrunde liegenden Musters steht“<sup>327</sup> beschrieben.

Garfinkel hat dies auch als „Reflexivität“ bezeichnet und versteht darunter

„the activities, whereby members produce and manage settings of organized everyday affairs are identical with members’ procedures for making those settings ‘accountable’“<sup>328</sup>.

Bohnsack erkennt darin Parallelen zum hermeneutischen Zirkel, welcher davon ausgeht, dass das Verstehen und die Auslegung von Gesagtem gebunden ist an verschiedene Vorbedingungen (wie Werturteile, Vorwissen etc.) des Interpretieren.<sup>329</sup>

---

<sup>326</sup> Die Wissenssoziologie untersucht vor allem die Interdependenzen zwischen Wissen und Bewusstsein sowie deren sozialen Strukturen und Prozesses, unter denen dieses Wissen generiert wird. Neben der Auseinandersetzung der sozialen und historischen Bedingungen des Denkens, die bei Mannheim strikt erfahrungswissenschaftlich orientiert sind, beschäftigt sich die Wissenssoziologie auch mit der Entstehung und der Weitergabe von ideologischen Konzeptionen und deren Folgen für die Gesellschaft sowie mit sozialhistorischen Motiven, sozialen Verhältnissen, Kooperationsbedingungen, wodurch die Menschen sich Wissen aneignen. Vgl. Hillmann 1994, S. 945f.

<sup>327</sup> Bohnsack 2007, S. 57.

<sup>328</sup> Garfinkel 1967, S. 1.

Die dokumentarische Methode ist von ihm weiterentwickelt worden. Sie ist ein rekonstruktives Verfahren, welches das Ziel hat, die in den „konjunktiven Erfahrungsräumen kollektiv geteilten Orientierungsmuster herauszuarbeiten“<sup>330</sup>.

Die Begrifflichkeit der „konjunktiven Erfahrungsräume“ verwendet Mannheim für das Phänomen, das

„die interpretative oder kommunikative Herstellung von Lebenswelten und Erfahrungsräumen“ von „deren handlungspraktischer und erlebnismäßiger Herstellung“<sup>331</sup> differenziert.

Diese Differenzierung wird vorgenommen, weil zwei Sinnebenen betrachtet werden, um so ihre Beziehung mit- und aufeinander zu rekonstruieren. Nach Mannheim weist jede Äußerung in ihrer Bedeutsamkeit eine Doppeltstruktur auf, d. h. eine nicht öffentliche und eine öffentliche, wobei die nicht öffentliche vor allem in Gruppen ihre Signifikanz zeigt.<sup>332</sup>

Für die Forschungspraxis leitet sich daraus ein mehrstufiges Verfahren ab. Primär wird dabei die formulierende Interpretation als ein erster Schritt von der reflektierenden Interpretation unterschieden. Als weitere Schritte erfolgen die Diskursbeschreibung sowie die Typenbildung.<sup>333</sup> Die Diskursbeschreibung ist besonders für Gruppendiskussionen relevant und wird an dieser Stelle nicht genauer expliziert.

Ziel der formulierenden Interpretation ist es, die Grundstruktur des Textes thematisch zu gliedern und zu entschlüsseln. Diese Form der textimmanenten Interpretation intendiert vor allem die Beantwortung des Aspektes, *was* erzählt wird.<sup>334</sup> Es wird sequenziell gearbeitet und der thematische Verlauf des Gesagten nachvollzogen.

---

<sup>329</sup> Vgl. Bohnsack 2007, S. 57.

<sup>330</sup> Kruse 2008, S. 126.

<sup>331</sup> Bohnsack zit. nach: Hug 2001, S. 329

<sup>332</sup> Vgl. ebd.

<sup>333</sup> Vgl. Bohnsack 2007, S. 334.

<sup>334</sup> Vgl. ebd., S. 337.



Dazu zählt, die thematische Struktur des Textes zu systematisieren und mit Überschriften, Codes und Begriffen zu versehen. In einem zweiten Schritt erfolgt eine Feingliederung, indem ausgesuchte Passagen bzw. Segmente in ihrer wörtlichen Bedeutung erläutert werden.<sup>335</sup>

Bohnsack legt dar, dass in diesem ersten Interpretationsschritt vor allem die zentralen Themen und Unterthemen herausgefiltert und danach anhand dieser Gliederung innerhalb konkreter Passagen detaillierter betrachtet werden. Formulierende Interpretation wird dieser Schritt deshalb genannt, weil der Interpret im Zuge dieses ersten Schrittes eine zusammenfassende Formulierung des Textes generiert. Die formulierende Interpretation geschieht dabei konsequent innerhalb des Relevanzsystems. Dies bedeutet, dass die selektive Darlegung des Themas nicht expliziert wird.<sup>336</sup>

Im Anschluss daran erfolgt die reflektierende Interpretation, welche ihre Akzentuierung auf den Aspekt, wie etwas formuliert ist, hat. Wesentlicher Punkt dabei ist, den „modus operandi“<sup>337</sup>, also die Art und Weise bzw. den Rahmen des Gesagten, zu interpretieren. Diese Explikation eines Orientierungsrahmens sucht nach Reaktionen die „homolog oder funktional äquivalent sind“<sup>338</sup>.

Dies heißt, es wird nach Gemeinsamkeiten in den Fällen gesucht, was allerdings auch einen Vergleichshorizont voraussetzt. Mannheim bezeichnet dies als „Standortgebundenheit“<sup>339</sup> oder auch als „Seinsverbundenheit des Interpretieren“<sup>340</sup>. Konkret bedeutet dies, dass ein Vergleichshorizont notwendig ist, um festzustellen, wie das gleiche Thema in einer anderen Gruppe oder in einem anderen Fall bearbeitet wird.<sup>341</sup>

---

<sup>335</sup> Persönliche Mitschriften aus der Forschungswerkstatt, Jena 2009-2011.

<sup>336</sup> Vgl. Bohnsack 2007, S. 34f.

<sup>337</sup> Bohnsack o. J. zit. nach: Hug 2001, S. 337.

<sup>338</sup> Ebd.

<sup>339</sup> Ebd.

<sup>340</sup> Ebd.

<sup>341</sup> Vgl. ebd.

Bohnsack betont, dass in der reflektierenden Interpretation besonders die Selektivität durch die Hinzuziehung von Vergleichshorizonten (welche Bohnsack auch als Alternativen bezeichnet) erreicht wird.

Selektivität bedeutet für Bohnsack dabei

„die spezifische Weichen- und Problemstellung bei der Behandlung des Themas und damit der für die Behandlung des Themas ausschlaggebende Rahmen“<sup>342</sup>.

Ziel ist es demnach, in der reflektierenden Interpretation zum einen die erlebnismäßig geschilderte Wirklichkeit aus der Perspektive des Beobachters zu berücksichtigen und zum anderen den gemeinsamen theoretischen Orientierungsrahmen begrifflich zu explizieren. Die reflektierende Interpretation bezieht sich auf die Gegenhorizonte und auf den dargestellten Bedeutungsinhalt sowie auf die Umsetzungspotenziale (Enaktierungspotenzial). Diese Form der komparativen Analyse ist ein weiterer Schritt der dokumentarischen Methode sowie die Grundlage für die Typenbildung.<sup>343</sup>

Der sich daran anschließende Analyseschritt verfolgt primär das Ziel, die Charakteristik der Falls resümierend und verdichtend darzustellen. Abhängig davon, ob es sich bei dem zu analysierenden Material um eine Gruppendiskussion oder aber ein Einzelinterview handelt, wird entweder die Terminologie der Diskursanalyse oder aber der Fallbeschreibung verwendet. Da das Erhebungsdesign dieser Arbeit auf Experteninterviews basiert und es sich um Einzelinterviews handelt, wird analog der fachspezifischen Verwendung mit dem Begriff der Fallbeschreibung gearbeitet.<sup>344</sup>

Bohnsack betont, dass sowohl in der Fallbeschreibung als auch in der Diskursanalyse die „Fremdheitsrelation“<sup>345</sup> – also das Spannungsverhältnis zwischen der Sprachebene der Erforschten, der Diskursteilnehmer einerseits und

---

<sup>342</sup> Bohnsack 2007, S. 34.

<sup>343</sup> Persönliche Mitschriften, Jena 2009-2011.

<sup>344</sup> Auf die Spezifität der Diskursanalyse wird hier nicht näher eingegangen, da keine Gruppendiskussion durchgeführt wurde.

<sup>345</sup> Bohnsack 2007, S. 141. (Im Original kursiv.)

derjenigen der Interpreten andererseits – erhalten bleibt und ggf. „pointiert herausgearbeitet werden soll“<sup>346</sup>.

Die ausgewählten Zitate aus dem Transkript dienen demzufolge sowohl der Veranschaulichung und Vertiefung der Interpretation als auch dem Erhalt dieses Spannungsverhältnisses. Bohnsack weist zudem darauf hin, dass der zentrale Akzentuierungspunkt darin liege, die Gesamtdarstellung des Falls in seiner Komplexität – dies bedeutet in seinen unterschiedlichen Facetten, Erfahrungsräumen und „konstituierenden (Orientierungs)Rahmen“<sup>347</sup> darzustellen.

Ummel betont die Trennung zwischen Analyse und Darstellung als wesentlichen Aspekt einer fallanalytischen Erzählung. „Plausibilität durch Ein-Sicht zu erzeugen“<sup>348</sup> benötigt besondere Quellen der Beschreibung. Während in der Analyse die Rekonstruktion fallspezifischer Strukturen zentral ist, werden in der Falldarstellung diese Analyseergebnisse rekonstruiert, anschließend verdichtet und stilisiert dargestellt.<sup>349</sup>

Stilisierungselemente sind dabei z. B. die grammatikalische Struktur, Zitationen, Mehrdimensionalität und Linearität der Darstellung. Die Auswahl der darstellenden Sequenzen richtet sich nach dem konkreten Forschungsinteresse.

Für die hier vorliegende Arbeit sind vor allem die ersten beiden Interpretationsschritte von besonderer Bedeutung. Die Fallbeschreibung erfolgte im Rahmen der Darstellung der einzelnen Projekte und im Zusammenhang der Ergebnisdarstellung. Eine Typenbildung ist sowohl aufgrund der geringen Anzahl der Interviews als auch hinsichtlich der Unterschiedlichkeit der einzelnen Projekte problematisch.

---

<sup>346</sup> Ebd.

<sup>347</sup> Ebd.

<sup>348</sup> Ummel 2004, S. 250.

<sup>349</sup> Vgl. ebd.

Die Wahl dieser Methode begründet sich vor allem darin, dass die von Meuser und Nagel vorgeschlagene Form der Interpretation der Experteninterviews nicht dem Forschungsinteresse dient bzw. die Untersuchungsfragen nicht hinreichend beantworten kann. Die konjunktiv erlebten Erfahrungsräume sowie das Erleben von Kooperation werden durch die dokumentarische Methode geeigneter abgebildet.

Zusammenhänge zwischen dem eigenen Kooperationsverständnis und dem Handeln, die Herausarbeitung von Orientierungsrahmen und Begründungszusammenhänge für das Handeln lassen sich mit der dokumentarische Methode gut rekonstruieren.

#### 4. Kooperation an zwei Grundschulen in Berlin – das Forschungsfeld

Dieses kurze Kapitel erläutert das Forschungsfeld. Dazu zählt die Vorstellung der Schulen sowie des Bezirks Gröndorf (anonymisiert).

In den letzten Jahren ist die Struktur der Grundschulen kontinuierlich hin zu einem Ganztagsbetrieb verändert worden. Es ist zu beachten, dass Berlin sowohl die flexible Schuleingangsphase (gemeinsamer Unterricht der Klassen 1 und 2; diese Klassen werden dann in einem, zwei oder drei Jahren durchlaufen) als auch das jahrgangsübergreifende Lernen (Klassen 1-3 bzw. in einigen Fällen auch die Klassen 4-6) in den letzten Jahren konsequent vorangebracht hat.

Von den beteiligten Einrichtungen und Personen wird allerdings dabei immer wieder die unzureichende Ressourcenausstattung (finanziell, personell, räumlich), vor allem die fehlenden räumlichen Möglichkeiten (für die Teilung der Klassen in Gruppen), diskutiert.

Alle Berliner Grundschulen gewährleisten einen verlässlichen Halbtagsbetrieb an den Schultagen von 07:30-13:30 Uhr, welcher für die Eltern kostenfrei ist. Eine freiwillige Nachmittagsbetreuung kann in Form von Angebotsmodulen je nach

Bedarf der Eltern kostenpflichtig (gestaffelt nach dem Einkommen der Eltern) hinzugebucht werden.

In der Untersuchung wird die (kodierte) Weber-Grundschule als verlässliche Halbtagsgrundschule geführt. Ca. 80% der insgesamt 374 öffentlichen Grundschulen (Stand: März 2012) sind in dieser offenen Form strukturiert.

64 Grundschulen in Berlin (inkl. Europa-Schulen) sind gebundene Ganztagsgrundschulen. Diese Schulen verfolgen ein Konzept, bei dem Unterricht, Erziehung und Betreuung sowie schulische Förderung ineinander übergehen. Es ist an diesen Schulen obligatorisch, an mindestens vier Tagen in der Woche von 08:00-16:00 Uhr am Ganztagsangebot teilzunehmen. Die Teilnahme ist (bis auf die Kosten für das Mittagessen) kostenfrei.<sup>350</sup> In der vorliegenden Untersuchung betrifft dies die (kodierte) Fröbel-Grundschule.

#### 4.1 Gründorf – kein Bezirk mit typischen Indikatoren eines „sozialen Brennpunktes“

Neben der Struktur der Grundschulen wird nun im Rahmen der Forschungsfeldklärung auf die Sozialstruktur des untersuchten Bezirks Gründorf eingegangen. Die Sozialstruktur eines Bezirkes beeinflusst die Struktur der Schülerschaft. Dies trifft in besonderem Maße auf die Grundschulen zu, da die Kinder dort aufgrund ihres Alters meist eine wohnortnahe Schule besuchen und kaum die Bezirksgrenzen überschreiten. Die soziale Struktur der Schülerschaft (eine der Hauptzielgruppen der Kooperation von Jugendhilfe und Schule) hat Einfluss auf die handelnden Akteure sowie auf die Art und Weise der Arbeit vor Ort.

Der Sozialstrukturatlas Berlin 2008 bietet eine wissenschaftlich präzise Abbildung der sozialen Struktur einzelner Bezirke. Als Datengrundlage wurden Zahlen aus

---

<sup>350</sup> Vgl. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft 2008, o.S.  
[http://www.berlin.de/sen/bildung/berlin\\_macht\\_ganztags\\_schule](http://www.berlin.de/sen/bildung/berlin_macht_ganztags_schule) (abgerufen am 16.03.2012).

dem Jahr 2006 verwendet. Das Datenmaterial generiert sich aus amtlichen Statistiken und berücksichtigt z. B. die Faktoren Altersstruktur, Staatsangehörigkeit, Anzahl der Arbeitslosen und sonstigen sozialen Transferleistungsbezieher/-innen, die Mortalität sowie den Bildungs- und Gesundheitszustand.

Diese Aspekte sind im Sozialstrukturatlas 2008 anhand von 64 Indikatoren differenziert dargestellt. Das zentrale Auswahlkriterium der Faktoren bezog sich dabei auf Aspekte, die am ehesten zu einer sozialen Benachteiligung führen und häufig miteinander interdependieren.

Als multivariable Analyseverfahren wurde die Faktorenanalyse angewendet. Die zwölf Berliner Bezirke sind in eine Rangfolge entsprechend der sozialen Belastungen gebracht worden. Im Ergebnis wurden drei Faktoren herausgearbeitet, die zum einen die soziale Betroffenheit in den Bezirken widerspiegelt (Sozialindex I) und z. B. die hohe Korrelation der sozialen Lage des Bezirks mit dem Gesundheitszustand der Anwohner verdeutlicht.

Der Sozialindex II zeigt anhand einer stufenförmigen Einschätzung, inwiefern sich in den Bezirken soziale Probleme verfestigen. Dies hängt insbesondere mit der Arbeitsmarktsituation der Bevölkerung, d. h. mit dem Erwerbsstatus, der Anzahl der selbstständig Tätigen sowie der sozialversicherungspflichtig Beschäftigten des Bezirks, zusammen. Ein dritter Faktor – im Bericht als Statusindex deklariert – zeigt den Zusammenhang zwischen den Schul- und Ausbildungsabschlüssen und der Wanderungsbewegung der dort lebenden Bevölkerung.

Bei der Betrachtung der statistischen Daten ist für die Forschung ausgewählter Bezirk Gröndorf zu konstatieren, dass sich nach Sozialindex I und II der Bezirk im besseren Mittelfeld bewegt, während er sich laut Statusindex im hinteren Drittel befindet. Ein guter Statusindex bedeutet eine gute Bildungs- und Ausbildungsstruktur, hohe Wanderungsgewinne, geringe Haushaltsgröße, einen

geringen Anteil an Kindern und Jugendlichen zwischen sieben und 17 Jahren, einen hohen Anteil an Personen zwischen 18 und 34 Jahren sowie einen ebenfalls hohen Anteil an Angestellten und Selbstständigen.

Der ausgewählte Bezirk zeichnet sich dadurch aus, dass die Schul- und Ausbildungsstruktur eher ungünstig ist, es einen relativ hohen Anteil an Kindern und Jugendlichen gibt, dafür aber einen eher geringen Anteil an jungen Erwachsenen (18-34 Jahre) und einen ebenfalls eher geringen Anteil an Angestellten und Selbstständigen.<sup>351</sup> Bezüglich des Anteils ausländischer Bevölkerung zeigt sich, dass sich – ausgehend von einem Durchschnittswert von etwa 14% in Berlin – der ausgewählte Bezirk ebenfalls in diesem Bereich bewegt.<sup>352</sup>

In der vorliegenden Untersuchung wurde deutlich, dass seitens der Interviewten der hohe Anteil an Kindern mit nicht deutscher Herkunftssprache betont wird. Tatsächlich zeichnen sich beide untersuchten Schulen hinsichtlich ihrer Schülerschaft durch eine Vielzahl von Nationalitäten aus. Der Anteil der Kinder mit Migrationshintergrund liegt bei etwa 50%. Der hohe Anteil im Vergleich zum durchschnittlichen Wert des Bezirks begründet sich darin, dass im gewählten Sozialraum viele Menschen mit Migrationshintergrund leben.

Allein die Größe der Berliner Bezirke führt dazu, dass auch innerhalb eines Bezirkes unterschiedliche soziale Strukturen vorzufinden sind. Dies zeigt sich z. B. auch bei der Betrachtung von Regionen, die durch das Bund-Länder-Programm „Soziale Stadt“ unterstützt werden. Auch hier werden in Berlin nicht ganze Bezirke, sondern lediglich abgegrenzte soziale Räume unterstützt.

---

<sup>351</sup> Vgl. Senatsverwaltung für Gesundheit, Umwelt und Verbraucherschutz. Aus Gründen der Anonymität des Bezirks wird auf weitere Details der Quelle verzichtet.

<sup>352</sup> Vgl. Statistisches Landesamt Berlin/Brandenburg o. J., o. S.  
<http://www.statistik-berlin-brandenburg.de/2010> (abgerufen am 18.04.2011).

## 4.2 Kurzcharakteristik der Interviews

Wie bereits im methodologischen Kapitel erwähnt, setzt sich das generierte Daten- und Analysematerial aus insgesamt zehn Interviews – welche alle zwischen April und November 2009 geführt wurden – zusammen. Die genaue Aufteilung der Interviews auf die Schulen gestaltet sich dabei wie folgt:

### ➤ Fröbel-Grundschule

- zwei Interviews mit Lehrerinnen: Frau Röchner, Frau Müller (Tagesgruppe)
- zwei Interviews mit Fachkräften des Trägers Thadeus e. V.: Frau Hamade, Frau Schmidt (Elternaktivierung)

### ➤ Weber-Grundschule

- zwei Interviews mit Mitarbeiterinnen des Trägers Wiesenhof e. V.: Frau Kleinert und Frau Steinert (JÜL und Nachmittagsbetreuung)
- ein Interview mit der Lehrerin Frau Albrecht, die mit JÜL<sup>353</sup> in ihrer Klasse arbeitet
- drei Interviews mit Mitarbeitern/Mitarbeiterinnen des Trägers Kosmos e. V.: Frau Leitmeyer, Herr Werner, Frau Schneider (Hofaufsicht und Mediation)

Von den insgesamt zehn interviewten Personen sind acht weiblich. Zwei Personen (eine Frau und ein Mann) haben einen Migrationshintergrund.<sup>354</sup> Das Sample ist

---

<sup>353</sup> Das jahrgangsübergreifende Lernen (flexible Schuleingangsphase) ist in Berlin seit dem Schuljahr 2005/2006 zunächst verbindlich für alle Berliner Grundschulen eingerichtet worden. Gesetzlich ist dies verankert im § 20 SchulG von Januar 2004 i. V. mit der Grundschulordnung § 30 Abs. 2 von Januar 2005. Darin ist vorgesehen, dass eine Jahrgangsmischung der Klassen 1-2 obligatorisch ist. Bereits im Jahr 1982 begann in Berlin an der Clara-Grunewald-Grundschule ein Modellversuch zum JÜL. Nach Protesten von Lehrern und Eltern und nach der Neuwahl des Senats gibt es mittlerweile keine Pflicht zur Jahrgangsmischung mehr. (Stand: November 2011). JÜL steht in einem inhaltlichen Zusammenhang mit der Einführung bzw. dem Ausbau der Berliner Grundschulen zu Ganztagschulen. Vgl. Wilde o. J., o. S. [http://www.dagmarwilde.de/saph/pdfs/info\\_juel04\\_06.pdf](http://www.dagmarwilde.de/saph/pdfs/info_juel04_06.pdf) (abgerufen am 29.05.2011). In der Weber-Grundschule wird seit mehreren Jahren mit JÜL gearbeitet. Im Zuge des Ausbaus zur Ganztagsgrundschule wurde dieser Prozess quantitativ erweitert und beschleunigt.



sowohl nach alters-, geschlechts-, und ethnischen Aspekten sowie hinsichtlich der formalen Position im Träger bzw. in der Schule sehr heterogen gestaltet.

## 5. Die Handlungs- und Kooperationspraxis an der Fröbel-Grundschule

In den folgenden Kapiteln der Arbeit werden die Analyseergebnisse der Erhebung systematisch und unter Einbeziehung aller geführten Interviews dargestellt. Die im Interview explizierten Inhalte konstituieren aufgrund des empirischen Designs<sup>355</sup> auch die Art und Weise der Darstellung. Dadurch ergeben sich Unterschiede der inhaltlichen Ausrichtungen in den jeweiligen Fällen.

### 5.1 Kurzvorstellung der beteiligten Einrichtungen

Im Folgenden wird die Schule und der Träger als beteiligende Einrichtungen der Kooperation kurz vorgestellt. Weiterhin wird auf die zentralen Punkte des Schulprogramms sowie des Kooperationsvertrages eingegangen.

#### a) Die Schule

Die Fröbel-Grundschule ist eine gebundene Ganztagsgrundschule und liegt in einem Gebiet des Berliner Bezirks Gröndorf<sup>356</sup>, welcher als sozialer Brennpunkt gilt. Durch die Implementierung des Quartiersmanagements konnten in der Schule zahlreiche Projekte und Maßnahmen realisiert werden, von denen die Schule nach

---

<sup>354</sup> Der Begriff Migrationshintergrund wird in der Fachöffentlichkeit unterschiedlich diskutiert. Er setzt sich häufig aus einem Konglomerat von Variablen zusammen. Grundsätzlich wird mittlerweile nicht ausschließlich die Staatsangehörigkeit als Kriterium, sondern auch familiäre Aspekte der Einwanderung mit einbezogen. Diese Veränderung führte zu sehr divergierenden statistischen Daten. Mittlerweile sind auch die Zahlen des statistischen Bundesamtes valide, da der Begriff Migrationshintergrund den Personenkreis besser erfasst, als dies bei der Frage der Staatsangehörigkeit der Fall ist. So verfügen etwa 10% der Bevölkerung in Deutschland über einen ausländischen Pass, aber etwa 25% haben einen Migrationshintergrund.

Vgl. Statistisches Bundesamt 2010a, in: DJI Bulletin 2/2011, S. 36. Hier in dieser Arbeit haben zwei Informanten einen Migrationshintergrund. Beide verfügen über einen deutschen Pass.

<sup>355</sup> Konkrete Erläuterungen siehe Kapitel 3.1.

<sup>356</sup> Siehe ebenfalls auch Kapitel 4.

Aussage des Schulprogramms profitiert.<sup>357</sup> Etwa 400 Schüler/-innen besuchen die Schule. Über die Hälfte der Schüler/-innen hat eine nicht deutsche Herkunftssprache.<sup>358</sup>

#### b) Der Träger

Der Thadeus e. V. arbeitet seit mehreren Jahrzehnten als freier Träger der Jugendhilfe und ist in zahlreichen Bezirken Berlins tätig. Das Aufgaben- und Tätigkeitsspektrum hat sich in den letzten Jahren kontinuierlich ausgeweitet und umfasst heute eine Reihe von Angeboten in den Bereichen der Jugendhilfe, Quartiersbetreuung, Beschäftigungsförderung und von wohnungsnahen, sozialen Dienstleistungen.

Der Träger arbeitet mittlerweile als Trägerverbund mit mehreren Gesellschaften in unterschiedlichen Rechtsformen und versteht sich dabei als bedarfsorientierter Anbieter, welcher nach den Prinzipien der Hilfe zur Selbsthilfe, der Kooperation und Partizipation sowie der Überschaubarkeit und Dezentralität tätig ist. Der Träger arbeitet seit mehreren Jahren mit Schulen zusammen und ist z. B. Träger von Schulstationen und unterstützenden Hilfen innerhalb des Schulalltags. Der Träger ist sowohl in der Tagesgruppe als auch der Elternaktivierung an der Fröbel-Grundschule tätig.<sup>359</sup>

#### c) Kooperationsvereinbarung und Schulprogramm

Zwischen der Fröbel-Grundschule und dem Träger Thadeus e. V. existiert zur Tagesgruppe ein fünfseitiger Kooperationsvertrag.<sup>360</sup> Dort sind u. a. Angaben zur personellen Ausstattung, zur Dauer des Vertrages, zur Öffentlichkeitsarbeit, zu den Kündigungsfristen, zur Ausgestaltung der Zusammenarbeit aus der Perspektive des Hilfe- und Förderbedarfs der Kinder sowie weitere Aufgaben der

---

<sup>357</sup> Genaue Quelle wird aus Gründen der Anonymität nicht veröffentlicht.

<sup>359</sup> Aus Gründen der Anonymität erfolgt hier ebenfalls keine Quellenangabe.

<sup>360</sup> Siehe auch Kapitel 2.4, in dem auf Kooperationsverträge eingegangen wird.

jeweiligen Vertragspartner vermerkt. Weiterhin wird im Vertrag insbesondere auf die Synergieeffekte verwiesen, die sich aufgrund der räumlichen Nähe zwischen dem Jugendhilfeträger und der Schule ergeben. Auch Punkte wie Maßnahmen der Qualitätsentwicklung sowie Evaluationen werden thematisiert.

Ebenfalls Erwähnung findet die Kooperation im Schulprogramm der Fröbel-Grundschule. Hier werden vor allem auch allgemeine Gegebenheiten des Schulgeländes und deren Vorteile für die Ganztagsbetreuung beschrieben wie z. B. der großzügig gestaltete Außenbereich sowie das Freizeitgebäude, in dem auch die Tagesgruppe stattfindet.

Außerdem sind regelmäßige Dienstbesprechungen zwischen Erziehern/Erzieherinnen sowie Fort- und Weiterbildungen beschrieben. Es wird auch deutlich, dass die Schule mit anderen Einrichtungen kooperiert (wie z. B. einer Musikschule, Kunsteinrichtungen, Sportvereinen).

## 5.2 Die Handlungs- und Kooperationspraxis der Fröbel-Grundschule am Beispiel der Tagesgruppe

Im Folgenden wird kurz auf die Tagesgruppe als eine Form der erzieherischen Hilfen eingegangen, um den Kontext der Kooperation besser fassbar und verständlich zu machen.

Die Tagesgruppe ist eine teilstationäre Form der Hilfe zur Erziehung nach dem Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG) und hat ihre rechtliche Grundlage im SGB VIII § 32. Die Tagesgruppe als Hilfeform soll „soziales Lernen in der Gruppe, Begleitung der schulischen Förderung und Elternarbeit“<sup>361</sup> umfassen. Die Kinder und Jugendlichen treffen sich dafür an jedem Schultag in einer festen Gruppe und mit i. d. R. zwei ausgebildeten Sozialpädagogen/Sozialpädagoginnen.

---

<sup>361</sup> SGB VIII 2006, S. 1034.

Die Tagesgruppe ist innerhalb der ambulanten Erziehungshilfen eine engmaschige intensive Hilfe; sie soll den Verbleib der Kinder/Jugendlichen in der Familie ermöglichen. Die Dauer der Hilfe umfasst i. d. R. 1-3 Jahre. Die Elternarbeit wird durch regelmäßig stattfindende Gespräche umgesetzt. Das soziale Lernen umfasst dabei auch die schulische Unterstützung. Schwerpunkte sind der Umgang mit Mitmenschen, die Gewährleistung eines strukturierten Tagesablaufs, das Lernen des Umgangs mit Konflikten, gemeinsame Ausflüge sowie weitere außerschulische Bildungsangebote.

Die Tagesgruppe wird seit dem Schuljahr 2006/2007 an der Fröbel-Grundschule angeboten. Während die Schule die Raumkapazitäten und anteilige Erzieherstellen bereitstellt sowie eine Lehrerin für die Gewährleistung der Beschulung freistellt, wird vom Träger vorwiegend sozialpädagogisches und therapeutisch ausgebildetes Fachpersonal zur Verfügung gestellt. Aus der Beschreibung des Angebots auf der Homepage des Trägers geht hervor, dass ein optimaler Betreuungsschlüssel gewährleistet ist.

Die Maßnahme startete zunächst als Pilotprojekt und hatte vor allem den Verbleib in der Schule der Schüler/-innen mit sozialpädagogischem Hilfebedarf zum Ziel.

Aufgrund des verbindlichen Ganztagsangebotes mussten diese Kinder ansonsten die Schule verlassen, wenn sie an einer Tagesgruppenbetreuung teilnehmen wollten. Die möglichst enge Verzahnung sowie die Gewährleistung der Beschulung in der Schule durch unterstützende pädagogische Maßnahmen stellt dabei neben den originären Zielen und Aufgaben einer Tagesgruppe<sup>362</sup> hier eine Besonderheit dar.

#### 5.2.1 Berufsbiografische Kurzporträts der Lehrerinnen Frau Röchner und Frau Müller

An dieser Stelle erfolgt eine kurze Vorstellung der beiden Interviewpartner/-innen.

---

<sup>362</sup> Siehe hierzu auch Exkurs in Kapitel 7.1.

a) Frau Röchner

Frau Röchner ist eine ältere Grundschullehrerin mit über 32 Jahren Berufserfahrung. In den 1980er-Jahren absolvierte sie eine Zusatzausbildung in der „psychosozialen Versorgung“.

Frau Röchner erweckt im Interview den Eindruck einer lebenserfahrenen und selbstbewussten Frau. Sie erzählt ohne einen entsprechenden Stimulus durch die Interviewerin, dass sie stets in sozialen Brennpunkten gearbeitet habe. Dies deutet darauf hin, dass dies für sie offensichtlich ein wichtiger Faktor ihres beruflichen Lebens ist und sie bewusst diese Schülerklientel wählte. Einer Konfrontation und Auseinandersetzung mit einem schwierigen Schulumfeld steht sie offen gegenüber. Frau Röchner ist im Rahmen ihrer Tätigkeit in der Tagesgruppe komplett von den regulären Unterrichtsverpflichtungen freigestellt.

b) Frau Müller

Frau Müller ist eine junge Lehrerin, die erst seit etwa einem Jahr an der Fröbel-Grundschule unterrichtet und ihre Referendariatszeit vor zwei Jahren beendet hat. Bereits am Anfang des Interviews wird deutlich, dass sie die Situation in Nordrhein-Westfalen (NRW), wo sie ihr erstes Jahr im Rahmen einer Vertretungsstelle als Lehrerin tätig war, positiv konnotiert und dies im Interview immer wieder als internen Gegenhorizont heranzieht.

Als weiterer Gegenhorizont und thematisch gekoppelt an ihre Kooperationseinschätzung erscheint am Ende ihres Interviews die Vergleichsebene alte vs. neue Bundesländer auf der Grundlage ihrer Erfahrungen als Referendarin in einem östlichen Berliner Bezirk und ihren ersten Erfahrungen als examinierte Lehrerin in NRW. Vor allem hinsichtlich des Kooperationsaspektes expliziert sie dabei ihren aufgrund unterschiedlicher

Traditionslinien veränderten Umgang in der Kooperation mit außerschulischen Partnern.<sup>363</sup>

Frau Müller expliziert bereits (ohne einen diesbezüglichen Erzählstimulus) am Beginn des Interviews ihre Schnittstellen und Erfahrungen mit der Jugendhilfe und stellt ihre Einschätzung bezüglich des dafür notwendigen Engagements dar.

Weiterhin auffällig ist, dass Frau Müller bereits in den ersten Sequenzen einen weiteren internen Gegenhorizont insofern heranzieht, als sie die Unterschiedlichkeit der formalen Anstellungsverhältnisse anspricht und kritisiert, wie folgendes Beispiel zeigt:

Frau Müller: „Eigentlich muss man immer mehr machen, wenn man's gut machen will, aber eigentlich ist man der Depp, der Doofe, wenn man's macht, weil man bindet sich selber damit unglaublich viel Arbeit ans Bein ((stöhnt kurz auf)) und puh (3) andre machen's nicht (4) und sind schön verbeamtet und kriegen @dann auch och noch mehr Geld dafür@.“ (22/3-22/7)

Während des Interviews wird darüber hinaus deutlich, dass Frau Müller die Klasse kurzfristig aufgrund der Erkrankung einer Kollegin übernommen hat und in das zweite Schulhalbjahr eingestiegen ist. Die Schnittstelle zur Tagesgruppe ergibt sich aus der Tatsache, dass Frau Müller im Moment zwei Schüler ihrer Klasse in der Tagesgruppe hat und aufgrund dessen mit Frau Röchner als zuständiger Ansprechpartnerin eng zusammenarbeitet.

### 5.2.2 Personalisierte Brückenfunktion als förderliches Setting in der Kooperation von Schule und Tagesgruppe

Beide Interviews zeigen hinsichtlich der Kooperation Aspekte, welche im Interview als „Brückenfunktion“ von Frau Röchner und als „Gelenkstelle“ von Frau Müller benannt werden. Diese Brückenfunktion ist eine zentrale Aufgabe von Frau Röchner, wie ihr folgendes Zitat zeigt:

---

<sup>363</sup> Dieser Aspekt wird hier aufgrund der Fragestellung nicht ausführlicher dargestellt. Zitat zur Verdeutlichung: „[...] ich hab das Referendariat im östlichen Teil von Berlin gemacht und ich war in gewisser Weise auch überrascht, weil das, was die für Probleme da im Westen hatten, dachte ich aja, mhm (2) und habe gedacht, ja A. du bist im Westen, ist halt was anders. Im Osten ham die ja immer zusammengearbeitet, na, die ham da ne ganz andre, ne völlig andre Tradition und Schule und Freizeit sag ich jetzt mal so [...].“ (21/4-21/9)

„[...] also ich begleite die Kinder teilweise im Unterricht, teilweise unterrichte ich sie hier in diesem Raum allein, ähm und ich bin die Brücke zur Tagesgruppe rüber an der Stelle, wie war denn der Schulvormittag, na gab's Auffälligkeiten, gab's Besonderheiten, die wir beachten müssen [...].“ (2/13-2/15)

Im Sinne der Rekonstruktion des subjektiven Sinngehalts sind hier zwei Merkmale von Bedeutung: Zum einen die Metapher der „Brücke“ sowie die Verwendung des Plurals in Form von „wir“. Ersteres zeigt sich zunächst im Sinne einer Funktionalisierung von Aufgaben unter Zuhilfenahme des Begriffes der „Brücke“.

Der metaphorische<sup>364</sup> Sinngehalt symbolisiert hier, dass offenbar etwas miteinander in Verbindung gebracht werden muss, was sonst schwer zueinander finden würde. Weiterhin symbolisiert die „Brücke“, dass man sich aufeinander abgestimmt, eine gemeinsame Idee entwickelt oder eine gemeinsame Intention verfolgt.

Die starke Selbstpersonifizierung „Ich bin die Brücke“ verdeutlicht das Engagement und die starke Identifikation mit dieser Rolle. Der Begriff umschreibt möglicherweise mit all seinen – für Frau Röchner – relevanten Konnotationen die Funktion und zentrale Aufgabe von ihr als Lehrerin im Rahmen der Tagesgruppe.

Die Verwendung der Metapher der „Brücke“ zeigt sich im weiteren Verlauf des Interviews erneut und im Zusammenhang mit der erstmaligen Erwähnung des Begriffes Kooperation. Der Terminus wird allerdings hier von ihr lediglich in Hinblick auf andere (Klassen-)Lehrer/-innen gebraucht.

Dies ist insofern interessant, als die Frage durchaus zugelassen hätte, auch über die Mitarbeiter/-innen des Trägers zu sprechen. Insofern scheint hier –

---

<sup>364</sup> Metaphernanalyse ist eine auf die „kognitive Linguistik“ zurückgehende Analyseform, welche hauptsächlich von Lakoff und Johnson entwickelt wurde. Beide gehen davon aus, dass Metaphern das alltägliche Leben sowohl sprachlich als auch verstandes- und handlungsorientiert durchziehen. Kruse schlussfolgert daraus, dass die metaphorische Verwendung von Sprache u. a. für die Rekonstruktion von subjektiven Sinn- und Deutungsmustern herangezogen werden kann. Vgl. Kruse 2008, S. 130f.

möglicherweise aufgrund der Tatsache, dass Frau Röchner sich zunächst von ihrem eigenen Berufsfeld aus orientiert oder mit diesen Lehrkräften unmittelbar und häufiger interagiert – zunächst eine innerprofessionelle Kooperation auf.

Relativiert wird dies in der anschließenden Elaboration der konkreten Aufgabenbereiche, indem Frau Röchner erneut den Terminus der „Brücke“ in Bezug darauf verwendet, dass sie Informationen an die Kolleginnen der Tagesgruppe übermittelt. Die begriffliche Wiederholung deutet darauf hin, dass diese Brückenfunktion für ihr berufliches Rollenverständnis zentral ist:

Interviewerin: „Und ähm sind denn da die Kinder die ganze Zeit in der Tagesgruppe?“

Frau Röchner: „Nein, die sind regulär im Unterricht und ich hab für jedes Kind vier bis fünf Stunden Zeit, wo ich in Kooperation mit den unterrichtenden Lehrern entscheide, ob ich mit dem Kind in der Klasse verbleibe oder ob ich das Kind raus nehme[...]“ (2/18-2/23)

Frau Röchner: „[...] und die Verantwortlichkeiten sind so, dass ich eben quasi diesen Schulbereich abdecke und die Brücke rüber die Kollegen, die beiden Erzieher und die Sozialpädagogen machen den Ablauf in der Tagesgruppe.“ (3/5-3/8)

Ähnlich wie Frau Röchner betont Frau Müller die Schnittstellenfunktion („Gelenkstelle“) im Hinblick auf die zentrale Aufgabe von Frau Röchner und ihrer intermediären Rolle zwischen der Tagesgruppe und den betreffenden Klassenlehrerinnen. Frau Müller ist beteiligte und nutzende Akteurin dieser Konstellation. Sie führt diesen Begriff im Kontext eines internen Vergleichshorizontes ein, als sie von der Situation in NRW spricht:

„Ähm, zum einen glaub ich, dass, das diese enge Anbindung an Schule ist natürlich ganz ganz wichtig, dass die Wege kurz sind. Also aus meiner Erfahrung heraus, diese kurze Erfahrung da im Referendariat (3) ähm, da war, glaub ich, für diesen Jungen diese Tagesgruppe super super gut, der hatte hammerharte Lebensgeschichte auch und ((räuspert sich)) und die hat ihm gut getan, aber der Kontakt zur Schule war sozusagen, der war zu weit. Das war äh (3) da- und (3) insofern (2) ähm und es gab kein Verbind- also diese diese Gelenkstelle, Stelle, ein Lehrer in der Tagesgruppe und in der Schule, is ja ne Lehrerin der Schule, die da in der Tagesgruppe ist. Und diese Gelenkstelle, die gab's da gar nicht. Und das heißt, das is en, is en ganz anderer organisatorischer Aufwand.“ (11/26-12/4)

Wiederholt erwähnt wird diese Funktion auch am Ende des Interviews, wenn Frau Müller den Begriff der „Gelenkstelle“ erneut verwendet und deren Bedeutung als verbindendes Element zur Tagesgruppe betont.

Für beide Lehrerinnen ist demnach dieser verbindende Kooperationsstrang wichtig, obgleich bei Frau Röchner auffällt, dass sie auch multiperspektivisch expliziert, indem sie sowohl ihre Verbindungsfunktion zu den Lehrerinnen als



auch ihre Verzahnung mit den Fachkräften des freien Trägers als ihre konkreten Aufgaben betrachtet.

Das Agieren und die Wirkmächtigkeit von Frau Röchner als intermediärer Instanz zeigen sich bei ihr auch an späterer Stelle im Interview:

„Ja klar, man muss ja entweder hat man wirklich Leidensdruck richtig, ne das man sagt, oh ich komm nicht mehr klar mit diesem Kind (2) Ja, na ja das braucht man, ohne dem geht man ja nicht. Also weil, es gibt ja auch viele die ham Angst vorm Jugendamt vor der Kontrolle und so. Das muss man ja auch sehen. Wir wissen natürlich ziemlich viel von den Familien, wir machen ja auch aufsuchende Hausbesuche, also wir sind da zu Hause, in den Wohnungen auch.“

(12/25-13/04)

Die Tragweite der Intervention reicht bis dahin, dass sie als Lehrerin auch Hausbesuche gemeinsam mit der Psychologin durchführt. Hier stellt sich allerdings im weiteren Verlauf heraus, dass dies hauptsächlich in den Tätigkeitsbereich der Psychologin fällt. In diesem Zusammenhang zeigen sich die Ängste der Eltern gegenüber dem Jugendamt. Die Gründe für diese Ängste liegen darin, dass Frau Röchner und ihre Kollegen/Kolleginnen Kenntnisse über die Lebensumstände der Eltern und Kinder haben und dieses Wissen möglicherweise an das Jugendamt weitergeben (müssen).<sup>365</sup> Dies beeinflusst die Arbeit und insbesondere die Vertrauensbildung stark.

Das hoch sensible Wissen, das die Integritätsgrenzen von Familien und deren Lebensumstände betrifft, thematisiert Frau Röchner so, dass dieses Wissen quasi Gemeinschaftswissen der professionellen Personen darstellt. Es zeigt sich, dass neben den speziellen – von Frau Röchner bereits explizierten – Eigenschaften der Kinder auch dieses Kollektivwissen die Arbeit in der Tagesgruppe beeinflusst. Die Tagesgruppe stellt damit ein Subsystem im System dieser Schule dar.

Was bedeutet diese personenspezifische Brückenfunktion nun für die Handlungs- und Kooperationspraxis innerhalb der Tagesgruppe und zwischen der Tagesgruppe und der Schule?

---

<sup>365</sup> Siehe Kapitel 2.1.2 zu den rechtlichen Grundlagen und dem Hinweis zur Novellierung des Berliner Schulgesetzes im Juni 2010 (§ 5a).

Hier ist festzuhalten, dass sich im Material drei Bereiche der brückenspezifischen Kooperation zeigen. Zum einen zwischen Frau Röchner und den entsprechenden Klassenlehrern/-lehrerinnen – also innerhalb des eigenen Kollegiums –, zwischen Frau Röchner und den Mitarbeitern/Mitarbeiterinnen des Trägers in der Tagesgruppe sowie zwischen Frau Röchner und den Eltern als eine gemeinsame Zielgruppe.

Diese Brückenfunktion ist essentiell und stellt einen förderlichen Faktor der Kooperation dar. Sie hat zudem einen performativen Charakter innerhalb dieser Kooperation, da sie eine Verbindung zwischen Schule und Träger der Jugendhilfe herstellt, die ohne ihr Vorhandensein nicht möglich/erschwert wäre. Dies wird belegt durch die dezidierten Schilderungen von Frau Röchner bezüglich ihrer konkreten Praxis und ihrem Agieren innerhalb dieser Brückenfunktion.

### 5.2.3 Teamsitzungen als notwendiges Instrument kooperativen Arbeitens

Die beiden Befragten äußern sich hinsichtlich gemeinsamer Treffen, obgleich der Kontext unterschiedlich beschrieben wird. So sind Teamsitzungen bei Frau Röchner subjektiv institutionalisierter als dies bei Frau Müller der Fall ist. Dies hat damit zu tun, dass Frau Röchner aufgrund ihres Status innerhalb der Tagesgruppe über mehr zeitliche Kapazitäten verfügt, als dies bei Frau Müller der Fall ist.

Frau Röchner: „Wir ham zum Beispiel einmal in der Woche ene lange Teamphase, donnerstags immer von 9 bis 13 Uhr. Also da sitze ich mit den allen zusammen, kooperiere ich mit denen.“ (3/11-3/13)

Frau Röchner benutzt den Terminus Kooperation im inhaltlichen Zusammenhang mit „zusammensitzen“. Dies spricht dafür, dass für sie kooperieren u. a. bedeutet, miteinander Absprachen über Inhalte und/oder Zeiten u. ä. zu treffen. Obgleich hier einerseits „mit denen“ darauf hindeutet, dass eine klare Abgrenzung zwischen beiden Professionen erfolgt, ist es dennoch im Sinne der Rekonstruktion der möglichen dahinterliegenden Sinnmuster bedeutsam, dass Frau Röchner hier als ein konkretes Instrumentarium der Kooperation diese Teamsitzungen benennt.

Es scheint also offenbar für sie eine genuine Form der Zusammenarbeit darzustellen, miteinander Absprachen zu treffen. Unklar bleibt an dieser Stelle, ob die Teamsitzungen etwas intrinsisch Motiviertes darstellen oder die Teamphase anhand einer extrinsischen Rahmung vorgegeben ist. Auf Nachfrage der Interviewerin expliziert Frau Röchner die konkretere Intention derartiger Treffen:

„Na wir sprechen im Prinzip ab äh, ja die Groblinien der pädagogischen Intervention für jedes Kind. Da werden ja immer öfters Ziele verabredet und die werden ja in Handlungsziele runtergebrochen und ich guck natürlich auch, wie wir das in den Schulvormittag mit reinkriegen, diese Themen und Fragestellungen für das Kind.“ (3/18-3/22)

Die Art und Weise der Schilderungen lässt deutlich werden, dass sehr individualisiert auf jedes Kind innerhalb der Tagesgruppe eingegangen wird und dass offenbar Frau Röchner als Zuständige für den schulischen Bereich in den Hilfeprozess durch die Teamsitzungen integriert wird.

Sie verwendet den Begriff der „Handlungsziele“, welcher ein fachspezifischer Terminus aus dem Bereich der Hilfen zur Erziehung nach dem SGB VIII ist. Dies lässt die Schlussfolgerung zu, dass auch sie sich mit den Regelungen und den pädagogischen Zielstellungen einer Tagesgruppe auseinandergesetzt hat. Insofern verfügt Frau Röchner über professionsübergreifende bzw. fachfremde Kenntnisse, die sich aus ihrer besonderen Stellung innerhalb der Tagesgruppentätigkeit ergeben.

Die Kooperation in Form institutionalisierter bzw. verstetigter Teamsitzungen ist im Sinne eines qualitativen und ganzheitlichen Arbeitens notwendige Voraussetzung und ein förderliches Setting der Kooperation.

Im Gegensatz zu Frau Röchner formuliert Frau Müller wesentlich unverbindlichere und zeitlich nicht festgelegte Modalitäten gemeinsamer Arbeitssituationen und Gespräche. Diese versucht sie in ihren Schulalltag zu integrieren und bedient sich dabei kreativer Lösungen wie folgendes Beispiel zeigt:

„Also wir ham einmal wöchentlich eine wenigstens kurze Teamsitzung mit der Lehrerin und mit dem Erzieher, der hauptsächlich für P., also für den Jungen, der aus meiner Klasse da äh in der Tagesgruppe ist, verantwortlich ist. Und das heißt, wir tref-, wir ham eine ganz bestimmte Pause in der wir uns treffen. Letztes Jahr ham wir uns immer in einer Pause getroffen, in der ich Aufsicht

hatte und ham und ham das Gespräch dann aufm Schulhof geführt (2) ähm und ähm (3) das ist sozusagen für um einfach (3) wichtige Dinge auszutauschen, zu planen, wie gibt's welche Weichenstellungen, die wir anders handeln müssen und so weiter.“ (4/1-4/9)

Der Unterschied zu Frau Röchner ist evident und nachvollziehbar hinsichtlich ihrer Rolle als Lehrerin. Das konkrete Gespräch über den Jungen P., welcher in der Tagesgruppe und gleichzeitig Schüler der Klasse von Frau Müller ist, veranlasst sie, sich gemeinsam mit den beteiligten Fachkräften auszutauschen. Dies erfolgt allerdings nicht nur nicht institutionalisiert und konzertiert hinsichtlich Ort und Zeit, sondern auch zu einem Zeitpunkt, in dem Frau Müller parallel andere Aufgaben und Verantwortlichkeiten (nämlich die Hofaufsicht) übernimmt.

Mit Blick auf die sonstige Arbeitsbelastung von Frau Müller<sup>366</sup> scheint es evident, dass sie an dieser Stelle Versuche der Verdichtung und Komprimierung von Aufgaben unternimmt. Es erfolgt eine Vereinbarung zwischen möglichen Zeit- und Energiereserven und den zu absolvierenden Arbeitsaufgaben.

Die Beschreibung der formalen und inhaltlichen Aspekte innerhalb von gemeinsamen Treffen hat hinsichtlich der Handlungs- und Kooperationspraxis folgende Implikationen:

Aus dem Material gehen zunächst unterschiedliche Formen von gemeinsamen Treffen hervor, welche durch den formalen Anstellungs- und Aufgabenhintergrund entstehen – nämlich als institutionelle Implementierung bei Frau Röchner und als situativ eingebettet in den regulären Schul- und Unterrichtsalltag bei Frau Müller.

Die gemeinsamen Treffen bzw. Teamsitzungen zeigen sich hier als konstituierendes Element sowie als Qualitätsmerkmal und Notwendigkeit hinsichtlich der Zielstellungen der Tagesgruppe, die darin besteht, die individuellen Lebenslagen der Schüler durch eine ganzheitliche Betrachtungsweise nachhaltig zu verbessern. Das Frau Müller zur Erbringung

---

<sup>366</sup> Siehe hierzu auch Kapitel 5.2.6.

dieser notwendigen Tätigkeiten keine zusätzlichen Kapazitäten zur Verfügung stehen, ist als hemmender Faktor der Kooperation zu betrachten.

Dies begründet sich darin, dass es von der individuellen intrinsischen Motivation abhängt, ob sie als Lehrerin bereit ist, die notwendige Mehrarbeit ohne einen entsprechenden Ausgleich zu erbringen. Die Motivlagen sind nun Ausgangspunkt der Überlegungen des folgenden Kapitels.

#### 5.2.4 „Man braucht ja für solche Kinder schon auch noch mal ne Ambition.“<sup>367</sup> – Einfluss der Motivation auf die Kooperationspraxis

Beide Lehrerinnen äußern sich mehrfach über ihre Motivation bezüglich ihrer Tätigkeit in der Tagesgruppe. Dies erfolgt häufig im inhaltlichen Zusammenhang mit der Erwähnung von Problemen aufgrund mangelnder Ressourcen.<sup>368</sup> Bei Frau Röchner erfolgt die Explizierung ihrer Motivlagen in Abgrenzung zu Kolleginnen, die im Vorfeld diese Tätigkeiten übernahmen, aber aus ihrer Sicht nicht adäquat ausführten.

Neben diesen intraindividuellen Faktoren spielen aber auch strukturelle Faktoren – nämlich die Aufteilung der innerhalb ihrer Stelle vorgesehenen Stundenkapazitäten auf zwei Personen – aus der Sicht von Frau Röchner eine wichtige Rolle, wie folgendes Zitat belegt:

„Und dann wurden erst zwei andre Kolleginnen da eingesetzt, quasi so mit ihren Reststunden und es stellte sich raus, dass das gar nicht praktisch ist, also das muss in einer Hand eigentlich liegen (4) und die waren auch beide sag ich mal an dieser Arbeit nicht ambitioniert interessiert. So, ja also man braucht ja für solche Kinder schon auch noch mal (4) ne Ambition @sag ich jetzt mal@, das ist sehr schwierig.“

Interviewerin: „Und dann wurden Sie angesprochen?“

Frau Röchner: „Ich selber hatte zwei Schüler, zwei meiner Schüler in der Tagesgruppe, war dadurch in der Diskussion so ein bisschen verwoben und hab dann gedacht, also meine Güte, das ist eigentlich wirklich ne gute Lösung noch mal was Neues anzufangen @bevor ich dann in Rente gehe, ne@ (3).“ (4/12-4/24)

---

<sup>367</sup> Vgl. Zitat Frau Röchner.

<sup>368</sup> Siehe dazu Kapitel 5.2.6.

Der dokumentarische Sinngehalt der Motivlagen zeigt sich durch ihre offenen Aussagen. So signalisiert sie die geringe Ambition ihrer eigenen Berufskolleginnen. Daran anknüpfend ist festzustellen, dass Frau Röchner im Zuge der Erwähnung dieser beiden Kolleginnen einen Gegenhorizont aufbaut, um zu zeigen, dass ihre eigene Ambition bezüglich dieses Aufgabenbereiches höher ist als die der Kolleginnen.

Es ist anzunehmen, dass die Besetzung der Stelle keine freiwillige Entscheidung der erwähnten Kolleginnen war, während Frau Röchner sich offenbar für diese Tätigkeit ohne äußeren Druck entschieden hat.

Linguistisch bzw. syntaktisch auffällig sind hier sowohl die semantisch längeren Pausen als auch das mehrmalige Lachen als nonverbale Äußerung. Diese Gefühlsäußerung in Kombination mit den längeren Pausen deutet darauf hin, dass sie persönlich den Umgang und die Arbeit mit den Kindern aus der Tagesgruppe als besondere Herausforderung betrachtet.

Die Problematik des Umgangs mit dieser Schülerklientel in der Tagesgruppe zeigt sich auch durch ihren Hinweis „das ist sehr schwierig“, welcher allerdings hier nicht elaboriert wird.

Möglicherweise entspricht dies dem Hinweis, dass sowohl die Ambition für eine derartige Aufgabe als auch das entsprechende Klientel herausfordernd ist. Allerdings besteht zwischen diesen beiden Faktoren ein Zusammenhang, da die Haltung bzw. die Motivation abhängig ist von dem konkreten Erleben von Belastung oder Erfolg in der Arbeit der Tagesgruppe.

Im zweiten Teil dieser Interviewpassage wird deutlich, dass Frau Röchner auf ihre vergangene Erfahrung als Lehrerin rekurriert, in der zwei Schüler aus ihrer Klasse in der Tagesgruppe waren. Ihre persönliche Beteiligung durch diese beiden Schüler sowie ihr Hinweis, dass es eine „gute Lösung“ sei, um noch einmal eine

neue berufliche Orientierung im Rahmen des Lehrerberufes zu suchen, waren die wesentlichsten Motive, die Tagesgruppe als Lehrerin zu übernehmen.

Vor allem auch das erneute Lachen am Ende der Passage, in der sie aussagt, dass sie diese Tätigkeit gerne angenommen habe, „@bevor ich dann in Rente gehe ne@“ ist hier im Sinne des dokumentarischen Sinngehalts interessant.

Vor dem Hintergrund, dass Frau Röchner in der vorherigen Passage die notwendige Ambition hervorhebt, die bei der Arbeit mit Kindern der Tagesgruppe notwendig ist, zeigt sich jetzt neben diesem auch das intraindividuelle Motiv, noch etwas „Neues“ vor der Pensionierung zu beginnen. Dass sie dies lachend erzählt, könnte darauf hindeuten, dass sie zum einen sehr gerne als Lehrerin arbeitet und vor ihrer Berentung auch noch einmal in einem neuen Bereich tätig sein möchte. Es könnte aber auch sein, dass das Lachen an dieser Stelle ein freudiges und erwartungsvolles Gefühl offenbart, in einiger Zeit in den Ruhestand zu gehen.

Konkreter wird die Motivationslage von Frau Röchner bei der näheren Betrachtung folgender Exemplifizierung: Sie berichtet von einem Fall, in dem sie ihre Funktion als intermediäre Instanz anhand eines Negativbeispiels plausibilisiert. Dadurch werden Rückschlüsse auf ihre Arbeitshaltung und Einstellung möglich.

Sie stellt den Schüler K. vor, der in einer anderen Schule war und direkt nach der Umschulung in die Fröbel-Grundschule in die Tagesgruppe kam. Zur Illustration zieht Frau Röchner an dieser Stelle die Schulakte heran und zitiert teilweise aus den Briefen, die eine ehemalige Klassenlehrerin des Schülers der Mutter schrieb.

Frau Röchner: „Der war dreieinhalb Jahre an ne anderen Schule. Da hab ich den Schülerbogen auch da liegen ((sie greift zu einer Akte und öffnet diese, zeigt der Interviewerin verschiedene Akten und Briefe)) Das ist auch eine Kollegin, die sehr gut gearbeitet hat. Ne, statt sich mal sag ich mal mit dem Jugendamt auseinanderzusetzen, hat diese Kollegin dann ((sie blättert in der Akte)) Briefe über Briefe über Briefe dieser Mutter geschrieben, die niemals erschienen ist, ja.“

Interviewerin: „Das sind ja alles die gleichen Briefe?“

Frau Röchner: „Ja (3) aber immer mit anderen Daten.“

Interviewerin: „Ach, dass die Mutter kommen soll und dann kam sie nicht?“

Frau Röchner: „Nö, steht ja immer nur da: ‚Mehrfach keine Hausaufgaben dabei, mehrfach keine Arbeitsmaterialien‘, so was schreibt sich, also das ist so ein typisches Beispiel von Lehrerin, wo man sagen kann: ‚Kann man in der Pfeife rauchen‘, ne so was, also anstatt mal zu sagen, könntest du mal das Jugendamt einschalten, hier läuft irgendwas schief, schreibt sie denn hier in jedem Zeugnis ((liest in einigen Briefen)) ähm, also abartig (3) wirklich abartig. ‚Seine Hausaufgaben zeig- fertigte er nur unzuverlässig an. Sie fehlten im zweiten Halbjahr 21 Mal.‘“

Interviewerin: „Das ist ne Menge.“

Frau Röchner: Ja also (3) verstehen Sie, ich käme gar nicht auf die Idee, wenn ich mir so ein bedürftiges Kind angucke wie den K. ja, mir, mich jetzt mich akribisch daran zu machen, mir ne Strichliste zu machen, wie oft die Hausaufgaben fehlen.“ (12/3-13/5)

Es wird hier deutlich, dass die Parteilichkeit und das Engagement so ausgeprägt sind, dass Frau Röchner selbst das Verhalten einer Berufskollegin als unangemessen artikuliert, obgleich dies hier betont sarkastisch ausgedrückt wird („Das ist auch eine Kollegin die *sehr gut* gearbeitet hat, ne...“) Das Wort „auch“ lässt zudem darauf schließen, dass es sich nicht um einen Einzelfall ihres Erfahrungsspektrums handelt. Die Wertung zeigt sich hier massiv und negativ konnotiert. Das Vorgehen der Kollegin verärgert Frau Röchner offenbar derart, dass sie diese Verärgerung nicht nur an dieser Stelle des Interviews deutlich formuliert, sondern darüber hinaus eine Berufskollegin im Rahmen dieses personifizierten Gegenhorizontes kritisiert. Ihr persönliches, pädagogisch reflektiertes und umsorgendes Agieren in einer derartigen Situation steht dem Verhalten der ehemaligen Lehrerin von K. diametral entgegen.

Durch die Art und Weise ihrer Darstellung (besonders die Verwendung des persönlichen Artikels „ich käme gar nicht auf die Idee [...] mir ne Strichliste zu machen [...]“) zeigt sich die deutliche Abgrenzung dieses Handelns zu ihrem Agieren. Der Ausdruck „bedürftiges Kind“ verdeutlicht an dieser Stelle erneut den Eindruck, dass diese Kinder pädagogischer Intervention bedürfen, anstatt schulisch sanktioniert zu werden. Sie scheint sich dessen bewusst zu sein, dass die häuslichen Rahmenbedingungen mit dem schulischen Erfolg und mit dem schulischen Auftreten zusammenhängen.

Bei Frau Müller ergeben sich die Ambition und das Interesse an der Tagesgruppe aus der situativen Notwendigkeit bzw. aus Sachzwängen heraus. Nicht intendierte Ereignisse ergaben hier die Schnittstellen mit der Tagesgruppe:



„Ich weiß nur, hier ist die Tagesgruppe an der Schule und ich bin jetzt in einer Klasse, in der (3) letztes Jahr zwei Schüler in der Tagesgruppe waren, und der ist jetzt aufgerückt in die dritte Klasse und jetzt hab ich noch einen Schüler, der in der Tagesgruppe ist. Stimmt, der ist letztes Jahr auch erst reingekommen und zwar, als ich die Klasse übernommen hab, ich hab die Klasse im zweiten Halbjahr übernommen und dann, da war der zweite Schüler noch nicht drin, sondern das ist, war damals schon angedacht und ich hab's weiter mit voran getrieben“. (07/10-07/17)

Der unterschiedliche Umgang mit Eltern und Schülern ergibt sich aus den verschiedenen Rollen und Aufgabenspektren beider Lehrerinnen. Während Frau Röchner sich bewusst für dieses Arbeitsfeld entschieden hat, wird Frau Müller in ihrem Schul- bzw. Unterrichtsalltag mit derartigen Situationen konfrontiert, auf die sie sich – wie im folgenden Zitat deutlich wird – nicht adäquat vorbereitet fühlt:

„Ich me- ich, auch @(. )@ in diese ganzen Begriffe manchmal, ich muss dann immer noch mal überlegen, äh, wo gehört das eigentlich alles konkret hin, weil man wird ja (3) in dem Sinne nicht in das konkrete Arbeitsfeld eingeführt, von nichts und niemandem, sondern man stolpert eigentlich als Lehrer immer irgendwo rein und muss sich dann erstmal orientieren, wie funktioniert das hier so. (3) Aha, so funktioniert das hier, also es gibt also nie Raum dafür, dass man eigentlich irgendwie eingeführt wird und ((räuspert sich)) äh die Jugendhilfe, ich kr- also organisatorisch krieg ich das eigentlich auch gar nicht richtig auseinander.“ (08/12-8/17)

Frau Müller weist hier auf ein Ausbildungsdefizit bzw. Informationsdefizit hin. Das Studium bereitet offenbar auf solche Gegebenheiten nicht vor und Frau Müller ist hier auf ihr autodidaktisch erworbenes Wissen und ihr Erfahrungswissen angewiesen. Ihre Motivation, die Situation des Kindes in ihrer Klasse zu verbessern, erfordert demzufolge Verstehensprozesse der Hilfeform Tagesgruppe und damit eigenes Engagement in Sinne einer Wissenserweiterung.

Diese Dynamik beeinflusst nicht nur die Kooperations- und Handlungspraxis, sondern es bestehen Interdependenzen zwischen der Motivation, dem Wissensstand und der Handlungskompetenz von Frau Müller und ihrer Interaktion und Ausgestaltung der gemeinsamen Arbeit mit Frau Röchner bzw. den weiteren Akteuren der Tagesgruppe.

Unabhängig von der erläuterten individuellen Erlebens- und Motivlage zeigen beide Lehrerinnen ein ausgeprägtes Verständnis für die Bedarfslage und Lebenssituation der Tagesgruppenkinder. Frau Röchner erwähnt diesen Aspekt im Zusammenhang mit der Frage nach der Notwendigkeit der von ihr vorher

explizierten engen Verzahnung zwischen der Schule und der Tagesgruppe. Sie führt im Rahmen einer Proposition ihre an den Kindern beobachteten Merkmale ein.

„Na ja, es liegt natürlich an den Schwierigkeiten, die die Schüler haben, mit denen wir zusammenarbeiten. Im Moment haben wir ein Geschwisterpaar in der Tagesgruppe, deren Mutter ist schwer traumatisiert durch die Kriegsgeschichten in Bosnien, sexuell missbraucht und steht unter schweren Medikamenten. (4) Also ist klar in der Tüte, psychisch krank und nie wieder gesundend. Das andere Kind, was wir haben, den I., (2) dessen Mama ist schizophren, selbe Tüte, psychisch krank, nie wieder gesundend, wird immer Medikamente brauchen. Und das dritte Kind, was wir haben, ist von einer Mutter, na liegt ne ganz inten- ne ganz dolle Bindungsstörung vor bei dem, also wo im Prinzip in der vorkindlichen Zeit schon eigentlich liegen und lagen. Das heißt, wir arbeiten mit Kindern, die in der Tat keine normalen Entwicklungsbedingungen haben, sag ich jetzt mal so.“ (5/12-5/23)

Die zunächst abstrakte Bezeichnung, dass die Kinder „Schwierigkeiten“ haben, wird im Anschluss in Form einer Elaboration einer Proposition im Modus mehrerer Exemplifizierungen konkretisiert. Hier validiert sich nicht nur der Eindruck, dass Frau Röchner über ein großes Erfahrungsspektrum verfügt, sondern es zeigt sich darüber hinaus auch eine teilweise wertende Kategorisierung („Tüte“) der Eltern bzw. der Mütter dieser Kinder sowie eine Pathologisierung („psychisch krank“).

Die negative Antizipation „nie wieder gesundend“ zeigt zudem die Perspektivlosigkeit der Situation wie Frau Röchner sie einschätzt. Inwiefern diese Diagnose medizinisch attestiert ist oder ob es sich um eine subjektive Einschätzung basierend auf dem Kontakt mit den Müttern handelt, bleibt an dieser Stelle offen.

Frau Röchner erscheint indifferent bzw. pauschalisierend gegenüber der Zielgruppe. Die starke Stigmatisierung zeigt sich vor allem in der Nichtanerkennung möglicher Diversitäten der Problemfelder sowie in der Balancewahrung zwischen „normalen“ Auffälligkeiten und der „Tüte psychisch krank“.

Auch Frau Müller benennt die problematische Lebenssituation, obgleich sie auf der kindfokussierten Ebene verbleibt und vor allem die kognitiven

Schwierigkeiten bzw. die für den Unterrichtsalltag relevanten Auffälligkeiten expliziert wie folgender Auszug zeigt:

„Ich bin, ich habe holter die polter die Klasse übernommen, weil eine Kollegin langzeiterkrankt ist. Ähm und da war schon damals klar, dass also der eine Schüler war schon in der Tagesgruppe aus dieser Klasse ähm (2) und der Schüler war, da- das das sowas spricht sich in der Schule ja ganz schnell rum äh ich hab ihn auch selbst schon häufiger erlebt gehabt und wusste, dass ist en ganz schwieriger Kandidat. [...] also bei ihm ist es jetzt auch tatsächlich so, dass er gar nicht voll, den vollen Stundenplan beschult wird, sondern das er äh (2) nur bis zur zweiten großen Pause Unterricht hat und dann (2) nur eigentlich im Moment nur den Sportunterricht, wenn's gut läuft, weil wir ihm den Sportunterricht nicht nehmen wollen, weil das macht er gerne und das ist auch gut für ihn, Sportunterricht, aber er kann sich einfach nicht so lange konzentrieren und macht deswegen, am an nimmt an dem Unterricht, der nach der zweiten großen Pause stattfindet, nicht mehr teil und das ging natürlich ohne Tagesgruppe gar nicht.“ (6/21-7/10)

Aufgrund der besonderen Bedürfnisse einzelner Schüler/-innen werden diese teilweise auch am Schulvormittag in der Tagesgruppe betreut. Die Tagesgruppe ist damit institutionell in den Schulalltag integriert. Ein weiteres Merkmal dieser Einbettung ist die Tatsache, dass das Verhalten der Schüler/-innen in der Tagesgruppe zeitnah mit der Klassenlehrerin Frau Müller besprochen wird.

Auch Frau Röchner erwähnt die Konzentrationsprobleme der Kinder, obgleich sie diese Aussage in einen Begründungszusammenhang setzt und damit den Exklusivitätsstatus bzw. die Separierung der Schüler/-innen legitimiert:

„Und die sind im Prinzip alle Schüler, also alle, die wir in der Tagesgruppe haben, sind konzentrationsschwach (2) total (4), ja weil sie, denke ich, auch eben andere Fragen beschäftigen.“ (10/7-10/9)

Neben einer eindeutigen Zuschreibung – nämlich die der durchgängig vorkommenden Konzentrationsprobleme – sind hier vor allem die Unterbrechungen im Sprechverlauf von Frau Röchner von Bedeutung. Die Pausen von zwei bzw. vier Sekunden zeigen sich vor bzw. nach der Steigerung in Form des Wortes „total“, woraufhin sie allerdings ihre Verallgemeinerung insofern relativiert, als sie eine Begründung hinzufügt (die Kinder „beschäftigen“ sich mit „anderen Fragen“).

Der hier auftauchenden diagnostischen Beurteilung folgt unmittelbar eine Anführung der Ursachen, welche möglicherweise auf Unsicherheiten dieser Pauschalisierung schließen lässt. Sie fühlt sich möglicherweise dazu aufgefordert,

ihre verbale Kategorisierung zu relativieren, indem sie diese begründet. Jenseits dieser Pauschalisierung expliziert Frau Röchner hinsichtlich der ethnischen Besonderheiten der Kinder bzw. der Sprachschwierigkeiten der Eltern in der Tagesgruppe keine besonderen, daraus abgeleiteten Umgangsformen. Dennoch führt sie aus, welche Alternativen dann herangezogen werden.

Sie beschreibt konkret die Situation, dass die Kinder der Tagesgruppe viele verschiedene Nationalitäten haben. Sie bemüht sich hier um eine politisch korrekte Ausdrucksweise wie „nicht deutsche Herkunftssprache“ und stellt gleichzeitig das Merkmal Migrationshintergrund infrage, da die Kinder in Berlin geboren sind.

Interviewerin: „Und sind das vorwiegend Kinder, die einen Migrationshintergrund haben?“

Frau Röchner: „Nö, na nu ham wir sowieso X% Migrationshintergrundkinder. Also von daher (3), was ham wir jetzt. Wir ham jetzt die beiden bosnischen Kinder, aber die sind auch hier geboren, die sind Berliner. Ja, also ick finde, man muss das ja immer sehr differenziert betrachten, ne, wenn man immer redet von Kindern nicht deutscher Herkunftssprache und so kann man auch mal so irgendwann einfach mal darüber nachdenken, dass das Berliner sind, die sind hier geboren, die ham auch keene Heimat mehr in Bosnien.“

Interviewerin: „Gibt es denn dann so Sprachbarrieren, also mit den Eltern zum Beispiel?“

Frau Röchner: „Na sicher.“

Interviewerin: „Und wie lösen Sie die?“

Frau Röchner: „Frau K. zum Beispiel, also die Bosnierin, die hat noch eine Einzelfallhelferin für sich selber und die spricht ihre Muttersprache und die kommt dann zum Übersetzen oft hinzu.“ (14/12-14/20)

Der Umgang mit ethnischer Heterogenität ist demnach für Frau Röchner eher ein Fakt, dem sie keine besondere Aufmerksamkeit widmet bzw. den sie genuin in ihren beruflichen Alltag integriert. Die mögliche Identitätsproblematik und die Zerrissenheit dieser Kinder, die ihre Heimat möglicherweise nur aus Videos und Erzählungen kennen, sowie deren Zusammenhang mit ihrem Verhalten bzw. dem Verhalten der Eltern gegenüber den Kindern weist sie offenbar eine untergeordnete Rolle zu.

Insgesamt zeigt sich die gemeinsame Betroffenheit und das karitative Grundinteresse beider Lehrerinnen gegenüber der attestierten Bedürftigkeit der Schüler, welche sowohl durch schulische Schwierigkeiten bzw. Auffälligkeiten als auch anhand von devianten sozialen Verhaltensweisen deutlich wird.

Neben diesen deskriptiven Aspekten zeigt sich – trotz des insbesondere bei Frau Röchner zu erkennenden Zuschreibungsmusters – eine starke Intention des Veränderungswillens und der Einschätzung der Veränderungsbefähigung beider Informantinnen.

Beiden ist ein ernsthaftes Interesse an den Lebenslagen der Schüler/-innen gemein. Der Aspekt einer hohen – wenn auch durch unterschiedliche Begründungsmuster konstituierten – Motivation scheint hinsichtlich der konkreten Handlungs- und Kooperationspraxis insofern eine förderliche Rolle zu spielen, als er den Umgang mit den Kindern und mit den Eltern prägt und dadurch Veränderungen herbeiführt.

#### 5.2.5 Konsequenzen der pädagogischen Arbeit in der Tagesgruppe bezogen auf die Kooperation

Beide Informantinnen explizieren direkte und indirekte Auswirkungen der Tagesgruppe. Dabei zeigt sich hinsichtlich der Ebenen eine Trennung in individuelle Auswirkungen, die sich auf das Kind oder die sonstigen Akteure beziehen, sowie schulinterne strukturelle Auswirkungen. In den Interviews wird zudem deutlich, dass Zielstellungen der Tagesgruppe sowie die sich dadurch ergebenden Vorleistungen<sup>369</sup> (notwendige und bezogen auf die Hilfe sensibilisierende Elterngespräche) kaum von dem Aspekt der Auswirkungen der Tagesgruppe entkoppelt betrachtet werden. Vielmehr werden Implikationen deutlich, in denen sich die Ausgestaltung der Tagesgruppe als eine von vielen Hilfe- bzw. Unterstützungsformen darstellt, die den Unterrichtsablauf flankieren bzw. beeinflussen.

Weiterhin fällt in den Interviews auf, dass die Tagesgruppe kaum isoliert expliziert wird, sondern sich beide Lehrerinnen im Zusammenhang mit veränderten Lernanforderungen und strukturellen sowie inhaltlichen Rahmungen und Gelingensfaktoren guter Kooperation mit den Akteuren der Tagesgruppe äußern.

---

<sup>369</sup> Siehe dazu auch Kapitel 5.2.6.

Zur besseren Strukturierung werden die Aspekte der individuellen und strukturellen Folgen separat voneinander betrachtet.

#### a) Individuelle Folgen der Kooperation innerhalb der Tagesgruppe

Beiden Informantinnen schätzen die Effekte der Tagesgruppe auf die Kinder grundsätzlich positiv ein. Frau Müller äußert sich, ähnlich ihrer Explizierungen zu den Ausgangsbedingungen der Kinder, tendenziell kind- und unterrichtsfokussiert. Sie benennt vor allem Punkte, die den Kindern aufgrund der Tagesgruppe unterrichtsbezogen nun besser gelingen.

Frau Röchner argumentiert dagegen ressourcenorientiert, benennt hauptsächlich die Kontextbedingungen, in denen sich die Kinder befinden, und stellt diesbezüglich Zusammenhänge und Ursachengeflechte her.

Auffällig ist zudem, dass beide in unterschiedlicher Form und Intensität ihre Belastungsaspekte im Rahmen dieses Themas erläutern. Während Frau Röchner dies thematisch eher entkoppelt vom grundsätzlichen Aspekt der Auswirkungen, verbindet es Frau Müller semantisch mit ihren Darlegungen zu den individuellen Folgen der Tagesgruppe auf die Kinder.

So erwähnt Frau Müller im Interview, dass sowohl das Kind („für die Kinder auf jeden Fall sehr gut“ 9/16) als auch sie von der Implementierung der Tagesgruppe profitiert. Die Auswirkungen der Tagesgruppe bzw. die Kooperation der beiden Professionellen im Kontext der Tagesgruppe haben demnach im Sinne von Frau Müller personell direkte und indirekte Folgen, wie folgender Auszug verdeutlicht:

„Für mich als Person nich (3). Für, für das Kind ist es wirklich ne totale Entlastung (2) und insofern dann im Unterricht auch für mich. Wenn ich jetzt im Unterricht auch noch ständig hinter ihm her laufen müsste, weil er sich wieder aufm Klo oder im Gebüsch oder sonst wo versteckt hält @ (2), da ist es schon auch ne Entlastung für mich@ und es geht dem Kind auch damit wirklich besser. Das ist natürlich auch für mich positiv, für den Unterricht in jedem Fall (3) das (3) na, also, das (4). (13/18-13/23)

Die Entlastungen manifestieren sich dabei in konkreten veränderten Verhaltensweisen des von ihr als Beispiel gewählten Jungen.

Frau Müller: „Er kann sich auf jeden Fall besser in so ne Gruppe, also das konnte er am Anfang gar nicht, der ist, der ist abgehauen, der ist @sonst was, also das, also der konnte sich sehr schlecht mit dem allgemeinen Schulleben@ arrangieren.“ (10/17-10/19)

Dass diese Veränderungen für Frau Müller von zentraler Bedeutung sind, zeigen ihre entsprechenden Explizierungen dazu. So spricht sie davon, dass der Junge sich nunmehr besser konzentrieren kann und nicht mehr aus der Klasse verschwindet. Ihre Erwähnung von vorwiegend unterrichtsrelevanten Aspekten fokussiert die Rolle von Frau Müller und den entsprechend akzentuierten Blick auf Unterricht und Schule.

Die explizierten individuellen Auswirkungen der Tagesgruppe bzw. die damit verbundenen Zusammenkünfte und Gespräche mit anderen Akteuren führen darüber aber auch bei Frau Müller zu einem ressourcenorientierten Blick:

„Ich glaub schon auch, dass es wichtig und gut ist, dass wir alle (3) äh auch wissen, welche Stärken I. hat und uns darüber austauschen sozusagen [...]“. (15/28f.)

„I. kann supergut auf Geschichten, springt er ganz ganz gut an. Er hört gern Geschichten, kann dann auch gut zuhören [...], genauso wie eben diese Bücher angucken [...] das er sich für Autos und alles was Räder hat brennend interessiert [...]“. (16/17-23/2)

Anhand der Stringenz dieser Äußerungen wird deutlich, dass die Interdisziplinarität der Akteure innerhalb der Tagesgruppe sowie die Gespräche über einzelne Kinder die Individualisierung der Hilfe fördert. Der Blick auf das Kind wird in seiner Ganzheitlichkeit geschärft, wovon wiederum das Kind profitiert.

Frau Röchner betont ebenfalls die positive Wirkung auf die Kinder und deren nunmehr verbesserte Lebens- und Lernsituation sowie eine Zunahme ihrer Fähigkeiten und ihrer emotionalen Stabilität. Sie führt allerdings in ihren diesbezüglichen Explikationen auch die sich daran anknüpfenden Bedingungen und Synergieeffekte an, indem sie den entsprechenden Austausch mit den Erzieherinnen anspricht.

Frau Röchner: „Mhm. (3) Also ich find diese ganze Unterrichtssache und zu gucken, dass die Kinder ihre Ressourcen ausschöpfen, (2) das läuft richtig gut allmählich, zunehmend auch immer besser. Das ist ja auch en bisschen mit meine Aufgabe, die Erzieher sozusagen zu qualifizieren, wie sie mit den Kindern die schulischen Sachen bearbeiten, na. Na also da merk ich auch, dass sich ganz viel verändert, wenn ich denen erzähle, mit dem musst du aber so und so arbeiten, ne. Also Beispiel, sich vom en Zweitklässler nur was vorlesen zu lassen ohne sich mal zu fragen, so nun erzähl mir mal, was hasste denn da gelesen. Ist zum Beispiel einfach Quatsch. Muss man

dringend machen, weil Kinder müssen wirklich lernen, dass sie Informationen aus so was entnehmen und nicht nur Laute blub, blub, blub, blub, blub ne. Ähm, also das mein ich jetzt, dass es intensiver wird. Dass die Kinder quasi auch im Freizeitbereich, sag ich mal, methodisch gut betreut sind. Didaktisch methodisch gut da betreut sind. Äh, was auch gut läuft, ist die emotionale Stabilisierung der Kinder ne.“ (23/9-24/4)

Die berufliche Haltung bzw. der pädagogische Ansatz gestaltet sich von ihr nicht defizit-, sondern ressourcenorientiert. So schildert sie nicht, dass es darum geht, die Auffälligkeiten oder fehlende schulische Kenntnisse auszugleichen oder zu kompensieren, sondern sie spricht erneut von Ressourcenausschöpfung.

Die konsequente Benennung dieser zentralen Aufgabe lässt die Schlussfolgerung zu, dass dies ihr konkretes pädagogisches Handeln beeinflusst. Die Erwähnung, dass dies „zunehmend auch immer besser“ läuft, deutet auf einen prozessartigen Verlauf hin.

Die anschließend von ihr eingebrachte Proposition (positive Einschätzung der schulischen Ressourcenausschöpfung) konkretisiert sie im Modus einer Exemplifikation und dem konkreten Beispiel, dass sie auch die Erzieherinnen im Sinne dieses Ziels qualifiziert (Leseförderung). Frau Röchner stellt mit diesem Beispiel erneut ihre Schnittstellenfunktion zur Tagesgruppe dar.

Frau Röchner stellt weiterhin fest, dass die Kinder die in bzw. durch die Tagesgruppe erworbenen Fähigkeiten in ihren schulischen Alltag adaptieren. Diese Feststellung von ihr ist zentral, da bis dahin im Interview dieser Aspekt der Integrierbarkeit der Besonderheiten der Kinder der Tagesgruppe in den schulischen Alltag von ihr wenig angesprochen wurde und stattdessen die Separierung und teilweise Stigmatisierung der Kinder bzw. der Eltern expliziert wurde. Hier zeigt sich nun anhand eines kleinen Hinweises, dass für Frau Röchner dieser Aspekt wichtig ist:

Frau Röchner: „Also und auch denn hier am Vormittag nich. Also man merkt es tatsächlich, dass Kinder lernen in der Tagesgruppe und sie dann auch mit rüber nehmen in den regulären Unterricht.“ (11/4-11/6)



Im Anschluss an dieses Zitat diversifiziert sie die „emotionale Stabilisierung“ der Kinder. Sie betont, dass es um „Selbstbewusstseins-Zugewinn“ geht; allerdings erwähnt sie erneut auch die Defizitproblematik der Eltern.

Der oben zitierte Interviewausschnitt verdeutlicht Frau Röchners grundsätzlich positive Einschätzung der Tagesgruppe. Sowohl die Förderung bzw. die schulische Unterstützung der Kinder als auch die Stärkung des Selbstbewusstseins benennt sie als zentrale positive Faktoren der Zusammenarbeit bzw. der Tagesgruppe. Sie erwähnt zudem positiv die Adaptierung des Erlernten auf den schulischen Alltag.

Es kann daraus geschlossen werden, dass für Frau Röchner die Wechselwirkungen zwischen häuslichen Problemen sowie schulischen Defiziten und Verhaltensauffälligkeiten deutlich sind und diese Auffassung ihrer ganzheitlichen Betrachtung des Kindes immanent ist.

So berichtet sie ohne weiteren Erzählstimulus von einer Mutter von zwei Kindern, die nach ihren Aussagen Probleme mit der Haushaltsführung hat und mit der Kindererziehung überfordert ist. Diese Mutter lernt nun, mehr Verantwortung für ihr Leben und den Haushalt zu übernehmen, was sich positiv auf die schulische Situation der Kinder auswirkt. In diesem Sinne stellt diese Exemplifikation eine Bestätigung ihres ganzheitlichen Verständnisses dar.

Bezüglich der konkreten Handlungs- und Kooperationspraxis zeigt sich hier die positive Konnotation auch aufgrund der von beiden Informantinnen explizierten und personifizierten Folgen der Kooperation anhand von konkreten Exemplifizierungen einzelner Kinder. Es ist evident, dass hier das subjektive Gefühl der positiven Veränderung einzelner Kinder zusammenhängt mit dem erlebten Zufriedenheitsgefühl bezüglich der Kooperation.

## b) Strukturelle Folgen der Kooperation im Rahmen der Tagesgruppe

Sowohl Frau Müller als auch Frau Röchner nennen Auswirkungen der Tagesgruppe, die sich auf strukturelle Aspekte beziehen. Bei Frau Müller liegt dabei die Akzentuierung auf den unterrichtsinternen Auswirkungen. Die Tagesgruppe und deren Folgen für die Vernetzung zum sowie für die Kommunikation mit dem Lehrerkollegium sind Aspekte, die vordergründig von Frau Röchner expliziert werden.

Frau Müller expliziert Folgen, die den Unterrichtsalltag betreffen. So beschreibt sie beispielsweise die Situation im Unterricht als „Marktplatz“, der durch ein „ständiges Kommen und Gehen“ gekennzeichnet ist. Als Ursache dieser besonderen Atmosphäre benennt sie ein differenziertes Ursachengeflecht, in dem die Tagesgruppe „ein Teil von diesen vielen Baustellen“ ist. So entstehe Unruhe in der Klasse, weil diverse Schüler/-innen spezielle Förderstunden erhalten würden und dafür temporär die Klasse verlassen. Im Interview inhaltlich vorangestellt ist die Aussage, dass das „individuelle Lernen“ und ihre Aufgabe als Lernbegleiterin in nunmehr zwei Klassenstufen mit zusätzlicher Binnendifferenzierung aufgrund der unterschiedlichen Voraussetzungen der Kinder ohne zusätzliche personelle Unterstützung nicht umsetzbar sind:

„[...] jetzt muss ich für zwei Klassen differenzieren [...] ich muss ja viel mehr Unterricht vorbereiten [...] das ist wahnsinnig viel mehr Arbeit geworden, wenn man es einigermaßen ernst nimmt [...] was man eigentlich alles tun sollte, ist dennoch reinste Makulatur, man kann es gar nicht, es ist völlig unmöglich, völlig, völlig unmöglich und man kriegt überhaupt von Staatsseite sozusagen so gut wie keine Unterstützung dafür, das soll man alles irgendwie aus der Hutschnur basteln.“ (13/4-13/27)

Es sind zwei Faktoren, die sich zumindest in Frau Müllers Schilderungen hinsichtlich der Auswirkungen innerhalb des Unterrichts miteinander verflechten: Zum einen spricht sie – mit Blick auf die Tagesgruppe – von weiteren Differenzierungs- und besonderen Maßnahmen, d. h. die Unterrichts- und Lernpraxis hat sich ohnehin aufgrund von JÜL und neuen Lernformen verändert. Darüber hinaus ergeben sich davon nicht zu entkoppelnde individuelle Förderbedarfe, die dazu führen, dass in der Klasse zunehmend weniger zeitliche und inhaltliche Kontinuität im Arbeiten möglich wird.

Es bleibt hier unerwähnt, inwiefern die von ihr explizierte „Marktplatz“-Atmosphäre auf die Schüler wirkt bzw. inwiefern diese davon in welcher Weise beeinflusst werden. Der individuellen Vorstellung einer optimalen Unterrichtssituation entspricht diese Atmosphäre allerdings aus Sicht von Frau Müller nicht.

Ihre Darstellung deutet darauf hin, dass die theoretischen Vorgaben und die sich ergebende Unterrichtspraxis voneinander aufgrund mangelnder Voraussetzungen stark abweichen. Es scheint hier – und nicht isoliert begründbar mit der Implementierung der Tagesgruppe in der Schule – ein von Frau Müller explizierter Antagonismus zwischen schul- und bildungspolitischen Vorgaben und deren Rahmenbedingungen auf.

Für Frau Müller innerpsychisch bedeutsam ist dieser Widerspruch vor allem dadurch, dass sie in Anbetracht ihrer Aussagen sowie (möglicherweise) aufgrund ihrer am Anfang stehenden Berufsbiografie grundsätzlich hoch motiviert wirkt.

Frau Röchner erwähnt ebenfalls Veränderungen des Unterrichtsalltags. Dies erfolgt allerdings nur marginal in Zusammenhang mit Gesprächen mit anderen Kolleginnen wie folgendes Beispiel zeigt:

„Konkret verändert hat sich vermutlich für die Kollegen was, die mal ein Kind in der Tagesgruppe hatten. Dass die einen Einblick bekommen haben in die ganze Sache.“ (21/4-21/5)

Die strukturelle Verzahnung verdeutlicht den Status der Tagesgruppe als eine sich ergebende neue Unterstützungsleistung für Kinder die Schüler. Es bestätigt sich der Eindruck, dass die Tagesgruppe aufgrund verschiedener handlungspraktischer (Zunahme sozial auffälliger Kinder in der Schule) sowie schulpolitischer Notwendigkeiten (Erhöhung der Reputation, perspektivisch evtl. Standortsicherung) heraus implementiert wurde und insgesamt eine ergänzende, exklusive und möglicherweise separierende Rolle spielt. Die Tagesgruppe scheint aus Sicht von Frau Röchner einen akzeptierten Status innerhalb der Schule

einzunehmen, allerdings nichts Substantielles an der Struktur bzw. dem Schulalltag zu verändern.

Die Vernetzung mit dem Lehrerkollegium ist ein Gelingensfaktor der Kooperation. Konkret zeigt sich diese Vernetzung darin, dass Frau Röchner einzelne Kollegen/Kolleginnen direkt auf die Tagesgruppe anspricht:

Interviewerin: „Wie läuft denn diese Vernetzung? Also sprechen Sie dann Kollegen an im Lehrerzimmer, hier übrigens ich würde das noch einmal vorstellen, immer mal wieder, gebetsmühlenartig?“

Frau Röchner: „Ja, so zum Beispiel auch. Jetzt gibt's aber auch noch mal ne Dienstbesprechung zu dem Thema, nur mit den Kollegen, die im Prinzip gerade neue Gruppen haben, na noch mal neue Gruppen, was sich in den Gruppen alles so tummelt. (3) Ja, dieses Verfahren muss man immer mal wieder erklären auch und Unterstützung und Hilfe anbieten (4).“ (21/15-21/23)

Die Rolle als Lehrerin mit einem entsprechenden Vertrauensschutz gegenüber ihren Kollegen/Kolleginnen bei gleichzeitiger Wahrnehmung der Kommunikations- und Vermittlungsinstanz kombiniert sich zu einem förderlichen Setting für die Tagesgruppe, da diese innerhalb der Schule präsent ist und sich eine strukturelle Eingebundenheit der Tagesgruppe innerhalb der Schule verstetigt.

Aufgrund des aufgabenabhängigen Blicks auf die Tagesgruppe an sich expliziert Frau Röchner strukturelle Auswirkungen zunächst durch die Feststellung, dass sie diese als „intensive Erziehungsberatung“ bezeichnet, obgleich auch hier die Verwendung von entsprechenden fachterminologischen Begriffen auffällig ist. Sie erwähnt besonders die Schlüsselrolle der Eltern:

„Ist auch richtig präventiv. Wo man einfach sagen kann, ne intensive Erziehungsberatung quasi, die die Eltern kriegen. Aber das ist ja auch klar, Tagesgruppe als Maßnahme, ist der Schlüssel zur Veränderung sind die Eltern, ne nicht die Kinder.“ (20/20-20/23)

Semantisch wiederholt sich hier die Kernaussage der intensiven „Erziehungsberatung“, die sie bereits bei der Vorstellung der Tagesgruppe weiter vorn im Interview erwähnt. Die zentrale Position der Eltern ist demnach nicht nur der „Schlüssel zur Veränderung“, sondern auch ein zentrales, konstituierendes Element der Tagesgruppe, welches für sie Ziel- und Orientierungsrahmen für das Handeln ist.

Strukturell lässt sich abschließend konstatieren, dass sich die Handlungspraxis von Frau Röchner als intermediäre Instanz in ihrer Rolle als Lehrerin innerhalb des Kollegiums als förderlicher Umstand herausstellt. Als fachinterne professionelle Kollegin hat sie demnach geringere Akzeptanzhemmnissen zu überwinden, als dies bei anderen Professionen vermutlich der Fall wäre.

#### 5.2.6 Überlastung als Gefährdungsfaktor für eine gelingende Kooperation

In beiden Interviews werden häufig Aspekte der Überlastung thematisiert, welche im Folgenden anhand verschiedener Beispiele belegt werden. Der Faktor Überlastung bestimmt mitunter explizit oder implizit den Verlauf ganzer Themenpassagen und wird vielfach ohne einen diesbezüglichen Erzählstimulus erwähnt. Belastungsaspekte werden oftmals verwoben im Sinnzusammenhang mit kooperativer Zusammenarbeit geschildert.

Die Be- und Überlastung als Misslingensfaktor lässt sich dabei im Material für die zeitliche Ebene, die schwierige Situation in der Zusammenarbeit mit dem Jugendamt (hauptsächlich bei Frau Röchner vorzufinden) sowie für die Ebene der Überlastung aufgrund zusätzlich erbrachter, notwendiger Vorleistungen vor der Installierung des Tagesgruppenplatzes (insbesondere bei Frau Müller) feststellen.

##### a) Zeitfaktor

Als strukturell gegebener Belastungsfaktor innerhalb der Tagesgruppe taucht im Interview von Frau Röchner der Zeitfaktor auf. Dieser wird im Verlauf sowohl hinsichtlich der tatsächlich in der Tagesgruppe verbrachten Zeit als auch in Bezug auf die grundsätzliche Auseinandersetzung mit der Leitung des Jugendamtes hinsichtlich der Verlängerung der Tagesgruppenzeiten in den Abend hinein thematisiert. Zur Illustration zieht sie die Stundentafeln der Kinder heran und konstruiert hier einen internen Gegenhorizont, indem sie darlegt, dass die Kinder je nach Klassenstufe unterschiedlich viel Zeit in der Tagesgruppe verbringen.

Neben dem Aspekt der Vereinbarkeit der Zeiten von Tagesgruppe und regulärem Unterricht nennt sie die zeitliche Problematik aus der Perspektive der Ganztagschule. Wie bereits an anderer Stelle betont, wiederholt sie indirekt den exklusiven Status dieser Konstellation. Daraus kann geschlossen werden, dass es für ihr konkretes Agieren zentral ist, die Balance zwischen dem regulären Schulalltag sowie den Zeiten der Tagesgruppe zu wahren. Weiterhin wird deutlich, dass es ihr wichtig ist, dass die Kinder trotz der Tagesgruppe dem regulären Unterricht folgen können bzw. keinen Schulstoff verpassen.

#### b) Schwierige Situation mit dem Jugendamt

Die Bedeutung des Zeitfaktors zeigt sich im Material hinsichtlich der mitunter problematischen Zusammenarbeit mit dem Jugendamt, wie folgende Zitate von Frau Röchner zeigen:

„Und schwierig sind natürlich auch teilweise (3) sag ich mal, wenn ich jetzt ne, wenn ich sage, wir ham ja da diese Kooperationspartner, die dann da zusammen kommen ne, zum Beispiel die Jugendamtregionalleitung Frau N., die sagt dann, als wir gesagt ham, wir wolln an zwei Tagen die Tagesgruppe bis 18.00 Uhr lassen, ne, ‚Kommt ja überhaupt nicht in Frage, ist ja pädagogisch nicht zumutbar, die Kinder so viele Stunden in der Schule‘. Dann saß aber ihre Kollegin, die Frau O., daneben, ne, die ja dann die Fallarbeit auch macht und verdrehte nur die Augen (3) und dann irgendwann kam natürlich auch mal von uns einer und hat gesagt: ‚Frau N., machen Sie sich mal deutlich, mit welchen Kindern wir arbeiten. (3) Für die, also die wollen eigentlich nicht nach Hause gehen‘, ne (2)@(.).@.“ (27/3-27/13)

„[...] aber das sind dann auch so wieder so Sachen, wo man denkt, na okay, das ist ne Frau, die ist Amtsleiterin, natürlich kann man sagen, man kann nicht in Gruppen leben von 8.00 bis 18.00 Uhr, gut, also ich kann's auch nicht gut, Sie könnten es wahrscheinlich auch nicht gut, aber wenn die Alternative ist, dass zu Hause ne Mutter ist, die so voll gedöhnt ist, dass se sowieso nich auf mich reagiert, ja (3) ne, wenn das meine Alternative ist, dann bin ich eben gerne hier, ne [...].“ (28/12-28/22)

Die zuvor von ihr als schwierig explizierte Situation der zu kurzen Zeiten in der Tagesgruppe wird nunmehr konkretisiert, indem sie nicht nur eine weitere Exemplifikation zur Illustration der Zeitproblematik heranzieht, sondern gleichzeitig als Transposition das Thema der speziellen Situation der Jugendamtsleiterin aufwirft. Diese scheint offenbar nur über geringe Kenntnisse der spezifischen Lebenswelt der Schüler/-innen der Tagesgruppe zu verfügen.

Erkenntnisleitend im Sinne des Forschungsinteresses sind an dieser Stelle vor allem zwei Aspekte: Zum einen verdeutlicht hier Frau Röchner ihre offensichtliche Erfahrung und Einschätzung, dass gerade die Leitung des Jugendamtes in diesem speziellen Fall aus ihrer Sicht über eine geringe Sensibilität bezüglich der Bedürfnisse der Kinder verfügt.

Zum anderen ist hier die Erwähnung der Jugendamtsmitarbeiterin Frau O. von Bedeutung, die (als Kooperationspartnerin benannt) die Position von Frau Röchner und damit die Gegenposition zu ihrer Vorgesetzten einnimmt. Das Verhältnis zwischen Frau N. und Frau O. scheint demzufolge eventuell auch durch inhaltliche Differenzen gekennzeichnet zu sein. Für Frau Röchner ist dieses Verhalten dagegen eine Bestätigung ihrer Einschätzung und validiert möglicherweise ihre eigene Einstellung zur Verlängerung der Tagesgruppenzeiten.

Bezüglich des Kooperationsverständnisses wird deutlich, dass sie an dieser Stelle das Jugendamt als quasi notwendige Instanz – weil Leistungsträger – betrachtet, allerdings die Praxisferne der Leitung als problematisch und für ihre Arbeit belastend ansieht.

### c) Vorleistungen

Dieser dritte Aspekt zeigt sich als der bedeutungsvollste, da er sich sowohl im Material quantitativ signifikant häufiger findet als andere sowie das Belastungserleben stark konstituiert. Anhand des Materials lässt sich rekonstruieren, dass sich die Vorleistungen, die in Bezug auf die Tagesgruppe expliziert werden, inhaltlich mit allgemeinen Äußerungen zur zunehmenden Belastungen durch Vor- und Nachbereitungen des Unterrichts, Elterngespräche sowie Verwaltungstätigkeiten vermengen. Dies bedeutet, dass auch ohne die Tagesgruppe der Aspekt der zusätzlichen Arbeit bei den Informantinnen von großer Bedeutung ist. Diese Tatsache hat Einfluss auf die Meinungsbildung und die Bereitschaft, im Rahmen der Tagesgruppe zusätzliche Arbeit zu leisten. Folgende Aussagen von Frau Röchner verdeutlicht diese Haltung:

„Das muss ich als Klassenlehrer erstmal alles machen, na. Da muss ich erstmal ganz schön in Vorleistung gehen sozusagen. Und das ist ein großes Problem. Uns fehlt im Prinzip, wenn wir an der Schule ne Schulstation hätten, dann könnten solche Kollegen so was übernehmen, mit den Eltern zu arbeiten oder ein Sozialarbeiter. So müssen das die Klassenlehrer immer tun. Gut und wenn man halt, das ist ja auch ein anstrengender Job zu unterrichten.“

Interviewerin: „Ja, ja.“

Frau Röchner: „Und den Unterricht gut zu machen und alle anderen Verpflichtungen und viel Papier. Ich denke manches Mal, wir könnten vielmehr Kinder in der Tagesgruppe haben @ (2) @ wenn nicht doch dieser doch sehr schwierige Anschub quasi erstmalig gewährleistet (2) müsste von den Lehrern. Also Lehrer oder Erzieher müssen das ja leisten.“ (11/11-11/24)

Frau Röchner zeichnet hier deutlich das subjektive Erleben ihrer Belastung als Lehrerin nach und deutet zudem indirekt an, dass ohne die Vorleistung der Lehrkräfte die Installierung eines Tagesgruppenplatzes nicht möglich bzw. deutlich erschwert wäre. Das (nicht zusätzlich honorierte) Engagement der Lehrkräfte wird von ihr als eine unbedingte Voraussetzung zur Belegung der Tagesgruppe erlebt.

Sie erwähnt mit der Schulstation eine mögliche Entlastungsinstanz und formuliert hier gleich eine entsprechende Aufgabe. Die zusätzliche Belastung in Form der notwendigen Vorarbeiten des Tagesgruppenplatzes erlebt sie als Überlastung. Unerwähnt bleibt hier die Kooperation mit den Mitarbeitern des Trägers als mögliche Entlastungs- und Delegationsinstanz, während sie an anderer Stelle ihre konkrete Zusammenarbeit mit den Mitarbeitern der Tagesgruppe expliziert. Dies deutet darauf hin, dass die Vorarbeiten entweder konzeptionell oder aus Kapazitätsgründen nicht von den Fachkräften des Trägers Thadeus e. V. geleistet werden (können) oder aber, dass aufgrund des Vertrauensvorschlusses der Lehrkräfte gegenüber den Eltern diese Tätigkeiten von den Lehrkräften übernommen werden.

Der zweiten Möglichkeit steht allerdings die Aussage von Frau Röchner gegenüber, dass andere Kollegen bzw. Sozialarbeiter in einer Schulstation diese im Vorfeld einer Tagesgruppenaufnahme stattfindenden Gespräche mit Eltern etc. übernehmen könnten. Auch bei Frau Müller fällt auf, dass sie das Thema Überlastung ohne einen diesbezüglichen Erzählimpuls expliziert. Die Tagesgruppe wird dabei von ihr lediglich als argumentative Ausgangssituation



herangezogen, um sodann grundsätzlich über Mehrarbeit, deren Bedeutung für den beruflichen Alltag sowie deren negative Auswirkungen zu berichten:

„Das sind alles, das ist alles Mehrarbeit die in keinsten Weise in irgend ne Form angerechnet, vergütet oder sonst was wird, gar nicht, gar nicht. Und das find ich en ganz\_großes Problem da dran.“ (3/9-3/12)

„Ähm man kann einfach irgendwann nicht mehr. Das is- ne, klar, in den Ferien arbeite ich keine 60 Stunden, arbeite ich auch meine 30 Stunden in der Woche. In den Sommerferien mache ich mal vier Wochen Urlaub, aber in allen anderen Ferien arbeite ich auch und also (2) 60 Stunden sind, ich arbeite jedes Wochenende, ich arbeite @ jeden Abend@.“ (12/11-12/14)

„[...] ich glaube, es hat sich in der Tat (3) erstens machen's nicht all so in dem Maße, das glaub ich nicht, aber ich glaube, dass die Mehrarbeit gigantisch geworden ist. Es gibt keinen Tag, wo ich nicht irgend en Zettel in meinem Dienstfach liegen hab, wo ich irgendwas tun oder lassen oder sonst was tun soll.“ (12/23-12/26)

Auch hier zeigt sich, wie bei Frau Röchner, das Überlastungsphänomen anhand von strukturellen Arbeitsrahmungen der Mehrarbeit, welche durch sich häufig verändernde Handlungsanweisungen und der Zunahme von administrativen Tätigkeiten („Zettel in meinem Dienstfach“ – Frau Müller; „Verpflichtungen und viel Papier“ – Frau Röchner) skizziert wird und ein individuelles Erleben von Überlastung zur Folge hat. Strukturell veränderte Rahmungen fallen hier zusammen mit der ohnehin vorhandenen Überlastung. In dem Zitat von Frau Müller wird zudem die Fremdbestimmung von Arbeitsabläufen deutlich („wo ich irgendwas tun oder lassen oder sonst was tun soll“). Sie als Lehrerin begreift sich demzufolge weniger als gestaltend und mitbestimmende Instanz der Schule, sondern als Empfänger von Anweisungen, welche ihr möglicherweise wenig transparent kommuniziert werden oder die sie zumindest als zusätzlichen Arbeitsaufwand mit für sie unklarem Nutzen wahrnimmt. Diese (wahrgenommene) Nichtbeteiligung an neuen Verfahrensabläufen und zusätzlichen Aufgaben verstärkt die Individualisierung des Arbeitens und hat Einfluss auf die Motivation zur Kooperation.

Die Kulmination dieser Thematik im Rahmen der Interviews zeigt sich im folgenden Abschnitt:

Frau Röchner: „[...] also unsere Rektorin sagte vor Kurzem mal zu mir: Bei jedem Personalgespräch, wo niemand weint, ist sie ganz froh drum, dass denn mal eins ist ohne Weinen. Also kaum, dass man sich unseren Kollegen empathisch zuwendet, fangen die an zu weinen.“ (16/20-16/23)

Diese Proposition erfolgt im direkten Anschluss an die vorher explizierte Überforderungssituation und markiert erneut einen Perspektivenwechsel (von der individuellen zur kollektiven Ebene in Form der Gesamtheit des Kollegiums) sowie eine Steigerung des Emotionalisierungsgrades (weinen).

Sie formuliert das Bedingungsgefüge, dass empathische Zuwendung zum Weinen der Kollegen/Kolleginnen führt, und verdeutlicht damit die Verzweiflung der Lehrkräfte. Das Weinen als markante emotionale Äußerung einer (möglicherweise) verzweifelte Hilfslosigkeit in einer Überforderungssituation ist hierbei zentral und hängt mit jeglicher Form von Kooperation zusammen.

Zusammenfassend soll auf mögliche Implikationen dieser Überlastung hinsichtlich der Kooperation eingegangen werden. Wie dargelegt, wird das Thema in beiden Interviews und auch entkoppelt von der Tagesgruppe mehrmals expliziert. Daraus kann abgeleitet werden, dass die Überlastung Einfluss auf die Kooperation zwischen den Lehrkräften und den Fachkräften der Jugendhilfe im Rahmen der Tagesgruppe hat. Dies begründet sich darin, dass die Tagesgruppe sowohl institutionell als auch personell in die Schule gut integriert erscheint. Dies bedeutet: Die ohnehin vorhandene Überlastung der Informantinnen in der Schule ist nicht zu entkoppeln von ihren Aufgaben in der Tagesgruppe. Unter Beachtung der Folgen von – hier vorliegender – verstetigter Überlastung lässt sich im vorliegenden Fall ableiten, dass die Qualität der Arbeit längerfristig so nicht zu gewährleisten ist. Überlastung beeinflusst die Kooperation in der Tagesgruppe sowohl hinsichtlich individueller Faktoren der involvierten Professionellen als auch hinsichtlich der Zielgruppe.

#### 5.2.7 Zusammenfassung

Es lässt sich zunächst konstatieren, dass die Falldarstellung aufgrund der Profession der Informantinnen vordergründig von schulrelevanten Aspekten der Implementierung sowie der strukturellen und inhaltlichen Einbindung der Tagesgruppe in die Schule durchzogen ist. Dabei werden insbesondere bei der

Kontrastierung beider Interviews sowohl Divergenzen als auch Übereinstimmungen der Rollen und Aufgaben der Lehrerinnen deutlich.

Es besteht ein Zusammenhang zwischen den Positionen, die Frau Röchner und Frau Müller innerhalb der Schule einnehmen, und deren Aufgaben in der bzw. Berührungspunkte mit der Tagesgruppe. So zeigt sich z. B., dass die von Frau Müller explizierte „Gelenkstelle“ sich semantisch ebenso bei Frau Röchner findet, die von „Brücken bauen“ spricht. Frau Müller als Lehrerin einer Klasse operiert vor allem mit einzelnen Schülern und deren schulischen Verbesserungen, während ihre Kollegin die eigentliche „Gelenkstelle“ innerhalb der Verbindung zwischen Tagesgruppe und Unterricht bzw. auch zwischen der Tagesgruppe und den Klassenlehrerinnen darstellt. Wie im ersten Kapitel erläutert, zeigt sich an dieser Schule Frau Röchner als die intermediäre Instanz zwischen der Tagesgruppe und den originären Unterrichtsaktivitäten. Diese von beiden explizierte Schnittstelle ist hinsichtlich der organisatorischen und inhaltlichen Einbindung des Konstruktes der Tagesgruppe in den Schullalltag ein „kooperativer Arbeitsverbund“<sup>370</sup>, der vor allem durch gemeinsame Planungen und Gespräche über jedes einzelnen Kind zwischen Frau Röchner und den weiteren Akteuren der Tagesgruppe sowie durch gemeinsame Hausbesuche bzw. Elterngespräche gekennzeichnet ist.

Allerdings wird auch deutlich, dass hierbei bei Frau Röchner als die entscheidend agierende Person (auch unter den Lehrkräften und innerhalb des Systems Schule) und wichtige Kontaktperson zur Tagesgruppe für dieses Konstrukt unerlässlich erscheint. Ihr Engagement geht, neben dem entsprechenden Arbeitsethos, auch mit einer ausgeprägten Empathiefähigkeit sowie Sachkenntnis hinsichtlich der themenrelevanten subjektiven Wissensbestände (z. B. Kinderschutzproblematik, Situation des Jugendamtes sowie dortige Abläufe) einher.

Die Schnittstellenfunktion von Frau Röchner ermöglicht hinsichtlich der Erarbeitung gelingender Kooperationsfaktoren eine akzeptierte und gelebte

---

<sup>370</sup> Helsper / Böhme (Hrsg.) 2008, S. 499.

Einbindung der Tagesgruppe in die Schulstrukturen. In dem vorliegenden Konstrukt erscheint das Verhältnis zwischen Tagesgruppe und Schule allerdings eher als sich gegenseitig flankierend denn als hierarchisch.

Vor dem Hintergrund der analytischen Ergebnisse hinsichtlich des Belastungsfaktors der zu erbringenden Vorleistungen stellt die erlebte Entlastung eine Voraussetzung der Akzeptanz der Tagesgruppe dar. Wenn die Entlastung letztlich für Frau Müller nicht spürbar wäre, wäre die Bereitschaft zu zusätzlichen Belastungen durch die Tagesgruppe geringer ausgeprägt. Ein Resonanzboden dieser Implikation zeigt sich in den Interviews beispielhaft an den Ausführungen zu Teamsitzungen bzw. gemeinsamen Gesprächen mit den Akteuren der Tagesgruppe. Ungeachtet der sich in der Rolle der Informantinnen begründbaren Differenzierung zeigt sich die Prägnanz der Kommunikation bzw. des personen- oder sachrelevanten Austauschs von Informationen. Abhängig von den Ressourcen findet dieser Transfer entweder geplant oder eher situativ und mit dem Ziel der Verknüpfung mit anderen Verpflichtungen (wie bei Frau Müller in Form der Hofaufsicht) statt.

Die Art und Weise der hier vorliegenden Einbindung der Tagesgruppe sowie der scheinbar ähnlichen Haltung zeigen sich in der Konsequenz als gute Integrationsmöglichkeiten von Schülern mit speziellen Bedarfen und verbessern die Integrationsfunktion als Aufgabe, welche zunächst vordergründig der Jugendhilfe zugeordnet wird. Ein Gelingensfaktor derartiger Implementierungen ist der persönliche Motivationsaspekt. Sowohl bei Frau Röchner als auch bei Frau Müller ist diese intrinsische Motivation anhand der Interviews gut rekonstruierbar.

Während Frau Röchner dabei in Abgrenzung zu ihren Kollegen/Kolleginnen ihre eigene pädagogische Fachlichkeit betont, erwähnt Frau Müller – nicht weniger ambitioniert, wenn auch mit divergierender Motivationslage – das Ausbildungsdefizit hinsichtlich des Umgangs mit Schülern. Insgesamt stellt sich heraus, dass im Sinne von Bohnsack und vor allem bei Betrachtung des

motivationalen Aspektes bei beiden Informantinnen eine Art „habituelle Übereinstimmung“<sup>371</sup> vorzufinden ist.

In der Parteilichkeit für die Kinder und der Ambition mitschwingend zeigt sich ein Interesse an den individuellen Bedarflagen sowie familiären Situationen der Kinder. Das Blickfeld der Schule, welches vorwiegend auf kognitive und für das Lernen erforderliche soziale Fähigkeiten fokussiert (z. B. Konzentrationsfähigkeit) ist bei Frau Müller prägnanter als bei Frau Röchner. Die Sensibilität hinsichtlich der Interdependenzen des familiären Umfeldes mit den Lernfähigkeiten und dem Sozialverhalten stellt für Frau Röchner ein zentrales Orientierungsmuster ihres Handelns dar. Es konstituiert ihre Berufs- und Handlungspraxis und ist demnach zentral für die pädagogische Intervention innerhalb der Tagesgruppe sowie in Bezug auf die Elternkontakte.

Von Frau Röchner werden Aspekte des Kinderschutzes und der Kindeswohlgefährdung eingebracht, obgleich dies semantisch nicht im unmittelbaren Zusammenhang mit der Tagesgruppe geschieht. Sie expliziert dies stattdessen in einem konkreten Fall anhand des aus ihrer Sicht umfangreichen Bewilligungsverfahrens für die Teilnahme an der Tagesgruppe. Die höhere gesamtgesellschaftliche Sensibilität und die durch Gesetzesnovellierungen der letzten Jahre gesteigerte Verantwortungsübernahme der Schule bei Auffälligkeiten der Kinder werden im Interview deutlich.<sup>372</sup>

Die Analyse der Auswirkungen der Kooperation in Bezug auf die Tagesgruppe zeigte eine Verbesserung der Lebenswirklichkeit der einzelnen Kinder in der Einschätzung beider Informantinnen, aber auch der damit zusammenhängende hohe Zeitaufwand und das Belastungserleben aufgrund der zu erbringenden Vorleistungen zur Implementierung eines Tagesgruppenplatzes. Individualisierung auf Kosten der im Allgemeinen zur Verfügung stehenden Zeitressourcen führt im Ergebnis dazu, dass die beteiligte Lehrerin in einem hohen Maße über das

---

<sup>371</sup> Bohnsack 2007, S. 123.

<sup>372</sup> Siehe hierzu auch Kapitel 5.4.

normale Arbeitspensum hinaus belastet ist. Quantitativ zeigte sich der Aspekt der Überlastung bei beiden virulent und ist zentraler Teil der täglichen Handlungspraxis. Diese Notwendigkeit der unentgeltlichen Mehrarbeit haben bereits u. a. Baumheier und Fortmann<sup>373</sup> in ihrer Studie zur stadtteilbezogenen Vernetzung von Grundschulen herausgearbeitet. Die dort aufgezeigten Misslingens- und Gelingensfaktoren finden sich besonders bei den vorliegenden Informantinnen.

Neben strukturellen Voraussetzungen (genügend Ressourcen für Absprachen, räumliche Nähe zwischen Tagesgruppe und Klassenraum usw.) zeigt sich deutlich die Bedeutsamkeit der individuellen Haltung. Subtil offenbart sich dieser Gelingensfaktor am von Frau Röchner verwendeten Begriff der gemeinsamen „Wellenlänge“, der die Bedeutung der Arbeitshaltung und Einstellung als förderliche Faktoren der Kooperation deutlich werden lässt.

Grundsätzlich kann anhand der beiden Interviews rekonstruiert werden, dass die Tagesgruppe gut in die Schule integriert scheint. Dies wird vor allem durch die Schilderungen beider Lehrerinnen von Einzelfällen deutlich. Beide Informantinnen zeigten zudem eine hohe Explikationsfähigkeit.

Die Tagesgruppe ist neben ihrer inhaltlichen Verankerung in der Schule räumlich dem Freizeitbereich zugeordnet. Auch hier ergeben sich Schnittstellen zu den Inhalten und Angeboten innerhalb der verbindlichen Ganztagsstruktur. Die Tagesgruppe trägt dazu bei, sich dem Sozialraum zu öffnen, indem z. B. von den Kindern der Tagesgruppe gezielt sozialräumliche Angebote (beispielsweise Ausflüge in den Bezirk) in Anspruch genommen werden.

---

<sup>373</sup> Vgl. Baumheier / Fortmann, in: Speck u. a. (Hrsg.) 2011, S. 170ff.

### 5.3 Die Handlungs- und Kooperationspraxis der Fröbel-Grundschule am Beispiel der Elternaktivierung

Die Elternaktivierung an der Fröbel-Grundschule über den Träger Thadeus e. V. existiert formal seit etwa Ende des Jahres 2008, obgleich Frau Hamade zu diesem Träger wechselte und bereits vorher über den Berliner Senat an der Fröbel-Grundschule beschäftigt war. Das Projekt wird über Drittmittel finanziert. Frau Schmidt arbeitete zum Erhebungszeitpunkt seit etwa einem halben Jahr in diesem Projekt, während Frau Hamade seit sieben Jahren in der Schule tätig ist.

In den Interviews wird deutlich, dass der primäre Aufgabenbereich des Projektes die Unterstützung von Eltern mit Migrationshintergrund ist. Dies umfasst eine Reihe von Angeboten, die von der Unterstützung und Durchführung von Elterngesprächen, dortigen Übersetzungstätigkeiten über die Organisation von Elternfrühstücken und Ausflügen bis hin zu Elternkursen und Infoabenden zur Erziehung reicht.

#### 5.3.1 Berufsbiografische Kurzporträts von Frau Hamade und Frau Schmidt

Im Unterschied zur Tagesgruppe dient bei dieser Falldarstellung die Analyse von zwei Interviews mit pädagogischen Fachkräften als Grundlage der Darstellung.

##### a) Frau Hamade

Frau Hamade<sup>374</sup> ist im Irak geboren und lebt seit 1996 in Deutschland. Sie schildert in der ersten Sequenz verschiedene berufliche und private Entwicklungen, obgleich sie bereits an dieser Stelle neben der chronologischen Darstellung ihrer eigenen beruflichen Laufbahn auch die Inhalte ihrer beruflichen Tätigkeit in Teilen detailreich expliziert.

---

<sup>374</sup> Das Interview ist aufgrund von Sprachschwierigkeiten der interviewten Person grammatikalisch und syntaktisch von Halbsätzen und Fehlern - die teilweise den konkreten Sinngehalt nur schwer erfassen lassen, geprägt.

Nach einigen Jahren in Elternzeit arbeitete sie zunächst im Rahmen einer ABM-Maßnahme an der Fröbel-Grundschule. Im Irak war sie als Leiterin eines Kindergartens sowie als Grundschullehrerin tätig. Weiterhin beherrscht sie drei Sprachen (Türkisch, Arabisch, Deutsch). In der Eingangssequenz wird zudem ihre prekäre Arbeitssituation hinsichtlich der Finanzierung ihrer Stelle deutlich. Zunächst als ABM gestartet, wurde die Stelle im Anschluss mehrere Jahre über Mittel des Quartiersmanagements gezahlt. Mittlerweile ist sie über den Jugendhilfeträger Thadeus e.V. mit einer wöchentlichen Arbeitszeit von 21 Stunden angestellt.

#### b) Frau Schmidt

Frau Schmidt ist mittleren Alters, hat an der FU Berlin u. a. Diplompädagogik studiert und bereits im Studium in sozialpädagogischen Tätigkeitsfeldern gearbeitet. Außerhalb des regulären Interviews erwähnte sie, dass sie mit einem Mann türkischer Herkunft verheiratet ist. Sie ist seit 2001 beim Träger tätig und erst seit kurzer Zeit in Schulprojekten beschäftigt. In diesen Projekten und an der Fröbel-Grundschule ist sie nach ihrer Aussage aufgrund ihrer Türkischkenntnisse eingesetzt.<sup>375</sup> Regulär arbeitet Frau Schmidt im Bereich der ambulanten Hilfen zu Erziehung (§ 27f SGB VIII) beim Träger. Sie ist mit wöchentlich etwa sechs Stunden an der Fröbel-Grundschule tätig.

#### 5.3.2 „Diese Migranteneltern brauchen das.“<sup>376</sup> – Inklusion in die Schule durch Exklusivität des Angebots

Die Elternaktivierung an der Fröbel-Grundschule arbeitet mit Eltern, die viele unterschiedliche kulturelle Hintergründe haben, sowie mit deren Kindern. Diesem Umstand wird mit dem sprachlichen sowie kulturellen Profil der Informantinnen

---

<sup>375</sup> Die Eigenlegitimierung ihrer Besetzung aufgrund ihrer Fremdsprachenkompetenz zeigt sich auch bei ihrer Kollegin Frau Hamade, die dies ebenfalls explizit betont. Inwiefern dieser Fakt andere Kompetenzen, die für die Personalentscheidung wichtig sein könnten, in den Hintergrund treten ließ, bleibt an dieser Stelle offen. Ebenfalls offen bleibt ihre eigene Haltung gegenüber einer derartigen monokausalen Zuschreibung.

<sup>376</sup> Zitat aus dem Interview mit Frau Hamade.



begegnet. Unter dem Aspekt der Handlungs- und Kooperationspraxis wird sowohl die Bedeutung des persönlichen Kontakts und Ausstrahlung von Vertrautheit durch kulturelle bzw. ethnische Nähe sowie die Bedeutung der Sprachkompetenzen als Zugangsvoraussetzung und Gelingensfaktor eines Kontakts zu den Eltern<sup>377</sup> deutlich und von den Informantinnen genannt.

Die Analyse des Datenmaterials zeigt dabei nicht nur differenzierte Aufgabenfelder der beiden Kolleginnen, sondern auch die Konzentration auf die Zielgruppe der Eltern bzw. die Exklusivität des Angebots für die Eltern mit anderen kulturellen Hintergründen. Während sich Frau Schmidt als verbindendes Element zur Schulleitung sieht und als wichtigen Punkt ihrer Arbeit den Kontakt mit allen in der Schule tätigen Akteuren betrachtet,<sup>378</sup> zeigt sich bei Frau Hamade der Elternkontakt in der konkreten Arbeit als akzentuierend und über den räumlich und institutionell begrenzten Rahmen der Schule hinausgehend. Frau Hamade expliziert dabei z. B. konkrete Ausflüge, die sie unentgeltlich unternimmt. Indirekt begründet sie zudem die Reduzierung von Hemmschwellen bei den Frauen, mit denen sie arbeitet, mit der Tatsache, dass sie selbst einen Migrationshintergrund hat. Sie erwähnt zum einen genau diese Zielgruppe der Migranten und zum anderen gleichzeitig den integrativen Charakter ihrer Tätigkeiten in Bezug auf die Einbindung der Eltern in die Schule. Lediglich einmal erwähnt sie bei der gemeinsamen Gestaltung von Weihnachtsfesten explizit „Deutsche“.

Welche Implikationen der eigene Migrationshintergrund auf ihre Hausbesuche bei den Eltern mit sich bringt, verdeutlicht folgendes Zitat:

„[...] weil ein Deutscher Lehrer ist ganz so schwer, öffnen die Tür. Die haben Angst, die Leute [...] aber von mir, das ist Vertrauen zwischen und ich und zwischen die Eltern. Nein, Frau A. war da, wenn ich klingeln die Tür und sage: Bin ich die arabische Lehrerin ist okay, ohne Termin kann man rein gehen.“ (3/1 -3/6)

---

<sup>377</sup> Siehe dazu auch das folgende Kapitel.

<sup>378</sup> „Ich habe mit allen Akteuren, die irgendwie an der Schule tätig sind zu tun, sprich mit dem ganzen pädagogischen Personal, Schül-, äh, Lehrer, Erzieher, Schulleitung und letztlich auch den Schülern.“ (1/23-1/25).

Es zeigt sich deutlich die Bedeutung des gemeinsamen Referenzrahmens „Migrationshintergrund“, der hier als „Türöffner“ verwendet wird. Er führt zur Reduzierung der Zugangsschwellen zur Schule seitens der Eltern.

Mit der starken Identifizierung bzw. der Selbstzuschreibung als nicht kulturell deutschstämmig geht allerdings gleichzeitig eine starke Abgrenzung gegenüber diesen Eltern einher, da sie als internen Vergleichshorizont ihre persönliche – gelungene – Integration expliziert. Hier benennt sie ihre Tochter, die das Gymnasium besucht, deren Respekt gegenüber den Leistungen der Mutter und ihrer eigenen Sprachfähigkeiten:

„Heute bin ich auch vierzehn Jahre hier in Deutschland, aber ich arbeite vor acht Jahren hier, meine Sprache auch nicht so toll deutsche Sprache aber trotzdem ich kann mit den Leuten sprechen, ich kann damit umgehen, ich kann mein Problem erzählen und wegen das meine Tochter sagt, ich hab Respekt endlich Mama, guck mal wie du und wie die anderen.“ (3/18-3/22)

Auf einer alltagsweltlichen Ebene von Empathie- und Reflexionswilligkeit verharrend zeigt sich Frau Hamades Verständnis für die familiäre, milieuspezifische, kulturelle Lebenssituation der Kinder bzw. der Eltern. Gleichzeitig erfolgt von ihr eine vielfach explizierte Abgrenzung zu diesen Familien durch die Explikation des eigenen familiären bzw. bildungsorientierten Habitus. Hier zeigt sich hinsichtlich der Kooperationspraxis eine Distanzwahrung bzw. ein Spannungsfeld zwischen Solidarität mit der Zielgruppe bei gleichzeitiger Abgrenzung. Gemeinsame kulturelle „Fremdheitserfahrung“ erleichtert hier, wie bereits oben formuliert, den Zugang zu dieser Personengruppe.

Frau Hamade illustriert die Besonderheit der Kinder, mit denen sie arbeitet, z. B. am Modus der Essensgeldzahlung der Eltern für das Mittagessen in der Schule. Die Eltern, mit denen sie arbeitet, können dies offenbar nunmehr auch bar direkt in der Schule bezahlen, obgleich dies sonst per Überweisung bzw. im Lastschriftverfahren erfolgt. Sie begründet dies damit, dass „viele Eltern“ das Lastschrift- bzw. das Überweisungsverfahren nicht verstehen.

Diesem Problem wird mit einer exklusiven Handlungsalternative Rechnung getragen. Das eigentliche Verfahren per Überweisung bzw. Lastschrift scheint für

diese Personengruppe nicht geeignet, sodass der hier gewählte situationsorientierte Ansatz zumindest insofern erfolgreich ist, als die Kinder in der Schule das Mittagessen einnehmen können. Möglicherweise wären sie ansonsten vom Schulessen abgemeldet worden.

Als Reaktion auf die offensichtlich vorliegenden mangelnden Deutschkenntnisse und den damit hier von Frau Hamade aufgezeigten Schwierigkeiten erfolgt der Versuch einer Inklusion dieser Eltern in die Schule bei gleichzeitiger Exklusion bzw. Separierung.

Neben einer den Eltern zugewandten Haltung von Frau Hamade wird gleichzeitig in den Explikationen eine Kritik am Umgang der Lehrkräfte mit den Eltern deutlich. Damit einhergeht ihre Einschätzung bezüglich der zentralen Aufgaben der Lehrer/-innen:

„Interessiert mich in dieser Kooperation erst einmal, wie die Lehrer kennen die Migrant. Was bedeutet die Migrant für die Lehrer? Was von Tradition diese Leute? Wo kommend? Und wie Leben? Es geht nicht, zum Beispiel, wenn eine Lehrer sagt: ‚Mensch: Ach, wenn du, siehst du die Schultasche, Frau A. Keine Stifte, kein das und keine das. Warum die Mutter das nicht macht.‘ Warum die Lehrer nicht eine Fortbildung machen? Wer sind diese Leute bei uns? Diese Migranten gehen nicht weg von Deutschland.“ (7/12-7/ 19)

Das Beispiel verdeutlicht Interaktionen innerhalb der Handlungs- und Kooperationspraxis, obgleich während des Interviews gleichzeitig die Abgrenzung gegenüber diesen (Vor)Haltungen von Lehrern deutlich wird. Ihre Kritik zeigt sich bezüglich der Lehrkräfte auch dahingehend, dass Frau Hamade einen offeneren und sachkundigeren Umgang gegenüber der Lebenssituation und Kultur der Eltern einfordert. Sie bringt dies in einen Zusammenhang mit der Elternverantwortung, dafür Sorge zu tragen, dass das Kind ausreichend Schulmaterialien hat.

Resümierend sind hier sowohl die Kopplung von Verständnisschwierigkeiten mit milieu- bzw. bildungsspezifischen Aspekten sowie die Rolle von Frau Hamade im Verhältnis zwischen der Zielgruppe der Eltern mit Migrationshintergrund und den Lehrkräften von Forschungsinteresse. Die sich an der Lebenswelt der Elternschaft orientierenden Lösungsansätze zeigen sich zunächst am Beispiel des Essensgeldes

als erfolgreich im Sinne des Ziels, dass alle Kinder ein Mittagessen zu sich nehmen können, sofern dies von den Eltern gewünscht ist.

Allerdings ergibt sich dadurch eine Separierung, welche auch stigmatisierend wirken kann. Weiterhin scheint es problematisch, Frau Hamade in ihrer Position als „Zugangsschwelle“ eine zu hohe Bedeutung zukommen zu lassen. Die Veränderungsmotivationen bzw. die Notwendigkeit der Eltern, sich mit dem Prozedere der Essensgeldzahlungen auseinanderzusetzen, werden dadurch obsolet.

Weder Eltern noch Lehrerschaft sind bei dieser Konstellation dazu aufgefordert, sich miteinander auseinanderzusetzen. Der Referenzpunkt des eigenen Migrationshintergrundes zeigt sich hier sowohl als zentral verbindendes Element zu den Eltern als auch in der Handlungspraxis als Vehikel, um Übergänge zu schaffen und über sie Kontakt zwischen Lehrern und Eltern zu ermöglichen. Dies scheint im Sinne der Kinder zunächst ein erfolgreicher Ansatz, schafft aber auch Abhängigkeiten zwischen den Eltern und den Fachkräften.

### 5.3.3 Dichotomie der Übersetzung als schulkonvergente Bestrebung in der kooperativen Trias

Die Analyse des Datenmaterials zeigte die Bedeutung der Übersetzung im Kontext von Elterngesprächen, schriftlichen Dokumenten und der Erklärung schulrelevanter Sachverhalte gegenüber den Eltern. Beiden Informantinnen zeigen sich diesbezüglich sowohl beschreibend als auch begründend, obgleich sich hier eine deutlich höhere Parteilichkeit zugunsten der Eltern durch Frau Hamade rekonstruieren lässt. So kritisiert Frau Schmidt die mangelnden Deutschkenntnisse der Mütter, obschon diese „mitunter seit 20 Jahren in Berlin wohnen“ (1/31). Sie markiert mit dieser Aussage die spezielle Situation der Familien, formuliert dies jedoch nicht als Vorwurf einer möglichen Nichtintegration, sondern als Situationsbeschreibung.

Weiterhin erbringen beide Pädagoginnen eine „doppelte“ Übersetzungsleistung. So formuliert Frau Schmidt hinsichtlich der Übersetzung:

„Ich versuche, auch zu moderieren und zu übersetzen: Wie sind die kulturellen Gegebenheiten, wie können Lehrer und Eltern mit Migrationshintergrund sich besser verstehen?“ (1/32-1/34)

Das Zitat gibt Hinweise auf die Besonderheiten der Familien, mit denen sie arbeitet. Neben der reinen sprachlichen Übersetzung für die Lehrkräfte umschreibt der Terminus auch eine Vermittlung ethnischer Charakteristika der Familien und umfasst damit möglicherweise auch eine Reduktion bzw. die Paraphrasierung des eigentlich von den Lehrern Gesagten gegenüber den Eltern.

Für den Orientierungsrahmen von Frau Schmidt zeigt sich anhand der ausgewählten Textpassagen deutlich ihre Funktion als intermediäre Instanz zwischen Eltern und Lehrkräften bzw. der Schule. Sie agiert symbolisch als Vermittlerin zwischen diesen beiden Bereichen (kooperative Trias) und reduziert komplexe Informationen der Schule auf das Essenzielle bzw. auf das nach ihrer Meinung für die Eltern Relevante. Dies zeigt sich auch bei Frau Hamade:

„Weil die Lehrer sprechen so hochdeutsch, manche Eltern verstehen das nicht und dann bin ich da zum Übersetzen zum Beispiel, und ich übersetze nicht wie die Lehrer hat mir gesagt, ja, ich mach das aber wie die Mutti versteht das, weil manchmal oder die Eltern verstehen das, manchmal gibt's so schwierige Sachen.“ (2/14-2/18)

Der Kontext des Zitats deutet darauf hin, dass Frau Hamade mit „hochdeutsch“ nicht die stilistische Mundart andeutet, sondern vielmehr die Art und Weise sich auszudrücken. Diese erscheint ihr seitens der Lehrer zu komplex für die Eltern, sodass sie in dichotomer Weise übersetzt – nämlich sowohl sprachlich als auch inhaltlich.

Die inhaltliche personen- und situationsflexible Anpassung und Transferleistung beider Informantinnen zeigen sich bei Frau Schmidt insbesondere in der Übermittlung von kulturell tradierten Umgangsweisen sowie Lebens- und Familieneinstellungen. Bei Frau Hamade liegt der Schwerpunkt auf der Simplifizierung des tatsächlich Gesagten. Übereinstimmend bei beiden ist die Bestrebung, dadurch den Kontakt zwischen Lehrkräften und Eltern zu verbessern. Es wird hier anhand der Schilderungen deutlich, dass die Nachhaltigkeit bzw. die

potenzielle Entbehrlichkeit dieser Form der Unterstützungsleistung scheinbar nicht angestrebt wird.

Obgleich zu vermuten ist, dass durch diese Form der Übersetzungshilfe kurzfristige Erfolge im Sinne einer Annäherung der Eltern an die Schule erreicht werden kann, ist davon auszugehen, dass sich substantiell nichts verändert. Entfällt die Übersetzungsleistung der beiden Fachkräfte, so ist davon auszugehen, dass auch der Kontakt der Eltern zur Schule wieder abbricht und die Situation für die Schüler schwieriger wird. Folgendes Zitat von Frau Hamade verdeutlicht dies noch einmal:

„Die Erzieherin, die wollte gern zum Beispiel die Muttis anrufen wegen die Sportanzug oder Schwimm- äh Badeanzug. Die Mutti versteht nicht, was sagt die Erzieherin und sagt Frau A. bitte kommen, sagest du, rufest du an, sagest du die Mutti und erklärst du.“ (5/4-5/7)

Diese Form der Unterstützung kann demnach zwar als hilfreich, aber kaum als besonders nachhaltig im Sinne eines „Sich-Entbehrlich-Machens“ betrachtet werden.

Hinsichtlich der Kooperationspraxis zeigt sich hier die Virulenz und Bedeutungsmächtigkeit der Übersetzung innerhalb des Projekts. Die Übersetzungstätigkeit und die kulturelle Sensibilität von Frau Hamade führt damit zwar indirekt zu einer größeren Annäherung der Eltern an die Schule – allerdings stellt sich die Frage, inwiefern dies nachhaltige Auswirkungen hat oder dieses Verhalten vielmehr ihren eigenen utilitaristischen Zügen folgt. Die nachhaltige Integration der Eltern in die Schule ist mit einer solchen Handlungspraxis bzw. dem Fokus auf die Übersetzungsleistungen kaum umsetzbar.

#### 5.3.4 „Ich bin nicht Teil der Schule.“<sup>379</sup> – Kooperation in der Ambivalenz von Anerkennung, Mehrarbeit und Entlastungsinstanz

Bei beiden Informantinnen lassen sich im Kontext der Handlungs- und Kooperationspraxis Themen der Mehrarbeit und der Anerkennung rekonstruieren,

---

<sup>379</sup> Zitat von Frau Schmidt (6/34).

die häufig ohne Erzählstimulus sowie inhaltlich miteinander verwoben expliziert werden. Auch hier zeigen sich Differenzen des Umgangs damit.

Während bei Frau Schmidt das Vorhandensein eines eigenen Raums als ein subjektives Symbol der Anerkennung der Schule gegenüber ihrer Arbeit deutlich wird, verfolgt Frau Hamade eine Strategie, nach der sie vor allem versucht, durch ihr engagiertes und über das normale Maß hinaus gehende Agieren die Anerkennung der Lehrkräfte zu erreichen.

Die Anerkennung, die sich durch das Zugestehen eines eigenen Raums äußert, zeigt sich bei Frau Schmidt wiederum bei der Frage der Auswirkungen ihres Projekts in der Schule, wie folgender Abschnitt zeigt:

„Also, die haben, klar hab ich heute auch wieder besonders gemerkt, konkrete Auswirkungen, ähm (2) ich bin in meiner Arbeit in der Schule tätig, aber ich bin nicht Teil der Schule. Also ich bin ganz klar ähm (2) irgendwie wie ein Fremdkörper in der Schule. Ich werde auch vom Kollegium nicht als Teil der Schule (2) äh also ich fühle mich so, nicht als Teil der Schule und nicht als Teil des Kollegiums. Das ist ganz klar, dass die Schule intern aufgeteilt ist in Freizeitbereich, Lehrerkollegium, dann gibt es noch ne Tagesgruppe, die auch vom Träger T. (2) gestellt wird und meine Kollegin und mich als interkulturelle Moderatoren, die auch eben von außen in die Schule kommen, und so fühle ich mich auch in der Schule. Also es ist manchmal so, dass ich denke (2), äh wo soll ich hier (2) hin? Wo soll ich arbeiten? Ich hab kein Büro, ich hab kein Computer, ich hab kein Internetzugang [...]. Also ich fühle mich als Gast in der Schule und nicht als Teil der Schule, ganz klar.“ (6/33-7/12)

Sie distanziert sich in dieser Sequenz komplett von der institutionellen bzw. operativen Ebene und expliziert in der Ich-Form ihre ganz subjektiven Erfahrungen und Einstellungen in Bezug auf ihren (gefühlten) Status innerhalb der Schule. Frau Schmidt betrachtet sich „nicht als Teil der Schule“ und dies ist für sie „ganz klar“. Sie zieht zudem als Steigerung und Analogie den Terminus „Fremdkörper“ in Bezug auf ihren gefühlten Status heran. Im Anschluss ergeben sich semantische Redundanzen, indem sie ihren Status als „nicht Teil der Schule“ wiederholt und die interne Häuseraufteilung der Schule in „Freizeitbereich“ und „Lehrerkollegium“ expliziert. Ergänzt wird dies erneut durch die Aussage, dass sie „von außen in die Schule“ kommt – was wiederum deutlich das Bild eines Außen und Innen ihrerseits deutlich macht. Aufgrund der gewählten Form der Ansprache („Ich“) sowie den Pausen von durchschnittlich zwei Sekunden in diesem Beispiel und der Klarheit in der Syntaktik lässt sich ableiten, dass für sie

die Anerkennung in der Schule als Teil der Schule eine hohe Bedeutung hat. Es beeinflusst die konkrete Handlungspraxis in der Schule.

Ihre geschilderten Folgen und die Fragen, die sie sich offenbar selbst stellt („Wo soll ich hier (2) hin? Wo soll ich arbeiten?“) zeigen die Ambivalenz ihrer Situation. Gleichzeitig begründet sie diese Mangelsituation und zeigt Verständnis. Die schwierige Ausgangssituation wird durch die geringe Stundenanzahl in der Schule sowie durch die Befristung des Projektes noch verstärkt:

„[...] wenn man nicht weiß, ob man ein Jahr später noch da ist, das ist (2) das ist ein ganz großes Hemmnis für mich [...] das ist eben das, was ich mir wünschen würde [...] das die Zusammenarbeit und solche Kooperationen auf einem stabileren Fuß stehen, also das einfach (2) ähm ich merke, das werden (2) Erwartungen geknüpft, die wir einfach in der Form nicht erfüllen können, weil wir die Möglichkeit gar nicht dazu haben mit solchen geringen Stundensätzen.“ (13/32-14/10)

Über die motivationalen Auswirkungen ihres Gefühls, „nicht als Teil der Schule“ wahrgenommen zu werden, kann allerdings hier nur spekuliert werden, obgleich die geschilderten Fragen eine Art von Resignation und Hilflosigkeit deutlich werden lassen. Es scheint, dass dieser Faktor tendenziell negative Auswirkungen auf die Arbeitsmotivation hat. Ihr Ziel, an der Situation substantiell etwas zu verändern, scheitert an strukturellen Gegebenheiten und am gering ausgeprägten Ermöglichungswillen oder tatsächlichen Umsetzungsmöglichkeiten der Schule.

Hinsichtlich der Anerkennung schulstruktureller Gegebenheiten (z. B. Mangel an notwendigen Räumen) zeigt sich bei ihr eine ambivalente Einschätzung zwischen Akzeptanz und neuen Formen des Unterrichts aufgrund sich verändernden Lebenswirklichkeiten der Schülerschaft. Im Rahmen eines Perspektivwechsels zeigt sie zunächst ein hohes Maß an Verständnis für den Lehrerberuf sowie eine Anerkennung der schulstoffvermittelnden primären Aufgabe des Lehrerberufs:

„Also ähm die Lehrer sind (3) ähm ja in ihrer Funktion erstmal interessiert, wie läuft der Unterricht gut? Wie bringe ich meinen Stoff den Schülern gut bei und wie läuft die Zusammenarbeit mit den Eltern? Das ist erstmal die erste Priorität.“ (7/22-7/25)

Die Ambivalenz zeigt sich bei ihr in der Explikation des grundlegenden Auftrags der Schule, den sie als sich verändernd einschätzt. Hier ist im Rahmen eines



historischen Vergleichs ein „Um-Zu-Motiv“ im Sinne der Notwendigkeit von Veränderung von Schule als ausschließliche Bildungseinrichtung rekonstruierbar:

„[...] da hatte die Schule den Bildungsauftrag, die Kinder sind nach der Kernzeit nach Hause gegangen und da hatte die Schule [...] im dem Sinne nicht so die soziale Verantwortung [...] die Schule ist nicht nur eine Bildungsinstitution, sie ist ein ähm en Allround-Talent geworden.“ (10/26-10/33)

Bezüglich der Kooperation mit dem außerschulischen Partner Thadeus e. V. ist vor dem Hintergrund der hier beschriebenen Notwendigkeit von Schule als Faktor der Sozialisation von Kindern bei gleichzeitiger Akzeptanz der Lehrkraftfokussierung auf den gut funktionierenden Unterrichtsablauf die gefühlte Entlastungswirkung für die Lehrkräfte ein entscheidender Indikator der Akzeptanz. Die Dynamik zwischen Entlastung und Offenheit zeigt sich insbesondere an dem folgenden Zitat von Frau Schmidt:

„[...] und seit dem sie merken, dass es für sie mehr ne Unterstützung ist als Mehrarbeit, seitdem ist die äh Zusammenarbeit besser und die Offenheit seitens der Lehrer auch besser geworden.“ (8/21-8/23)

Kooperation stellt sich für die Pädagogin im konkreten Fall nicht als gleichberechtigter Diskurs und Agieren auf Augenhöhe dar, sondern sie erlebt in diesem Fall ihre Tätigkeit als tendenziell einseitiges dienstleistungsorientiertes Arbeiten mit dem Ziel der Entlastung im Schulalltag. Die subjektive Einschätzung, ob sie sich von den Lehrkräften inzwischen anerkannt fühlt, bejaht sie in diesem Zusammenhang dann wohl auch deshalb, weil die Akzeptanz der Leistungen von Frau Schmidt an die Entlastung für die Lehrkräfte gekoppelt ist.

Interviewerin: „Fühlst du dich denn mit deinen Fähigkeiten, die du dort einbringst, von den Lehrkräften anerkannt?“

Frau Schmidt: „Ja, inzwischen schon.“ (8/25-8/27)

Insgesamt zeigt sich hier die Notwendigkeit der intensiveren Zusammenarbeit aufgrund eines durch externe Faktoren (Zunahme schwieriger Kinder) verursachten Interventionsbedarfs. Gekoppelt wird diese Feststellung an die Tatsache, dass die Schule in einem Teil des Bezirks Gründorf liegt, der als sozialstrukturell problematisch gilt. Sie leitet daraus auf eine förderungsbedürftige Schülerschaft der Schule ab, wie folgender Abschnitt belegt:

„[...] eben weil's en sozialer Brennpunkt ist auch sehr viele (2) ja Störfaktoren ne Rolle spielen, also Sozialverhalten der Kinder, äh mangelnde Deutschkenntnisse und so weiter sind die Lehrer so überfordert, das reicht nicht, allein nur den Lehrstoff durchzuziehen.“ (7/25-7/28)

Die Differenziertheit der Aufgabenverteilung zwischen beiden Kolleginnen zeigt sich vor allem in den Explikationen des Arbeitsalltags. Während Frau Schmidt diesbezüglich häufig Aspekte der strukturellen und institutionalisierten Einbindung ihrer Person in Gremien der Schule thematisiert,<sup>380</sup> verbleibt Frau Hamade auf der operativen Ebene.

Dabei ist sowohl die Intention dieser Einbindung als auch der Involvierungsgrad sehr unterschiedlich und reicht von der Informationseinholung bis zu konkreten Projektplanungen, wie folgender Ausschnitt aus dem Interview mit Frau Schmidt zeigt:

„Dann ähm nehme ich Teil [...] an den Sitzungen der Gesamtelternvertretung, um einfach äh en Blick drauf zu haben, was passiert in der Schule von der Seite der Eltern, was wünschen die Eltern sich, ähm wie sieht die Planung für die kommenden Schuljahre aus, aber da bin ich eher stiller Teilhaber und hör mir das an, einfach aus Informationsgründen [...] ähm, dann arbeite ich eng zusammen mit der Schulleitung. Ähm wir treffen uns regelmäßig, in regelmäßigen Abständen, meistens [...] also einmal im Monat, aber es kann auch mal häufiger vorkommen und das sprechen wir ab: Was läuft in der Schule, welche Projekte sind angedacht?“ (2/3-2/7)

Die Teilnahme an diesen Gremien sowie deren subjektiv wahrgenommenen Beteiligungsmöglichkeiten sind ein wichtiger Faktor der Anerkennung innerhalb der Schule. Im Vergleich zur Raumproblematik zeigt sich hinsichtlich der institutionellen und strukturellen Einbindung hier ein Bereich, welcher sich positiv auf die Anerkennung und Zufriedenheit auswirkt.

In ihrer Ansprache zeigt sich Frau Müller dabei gegenüber den Lehrkräften eher verhalten – vorsichtig im Kontakt sowie mit dem Fokus auf das Anbieten möglicher Unterstützungsleistungen, was erfahrungsgemäß offensichtlich positiv wirkt.

„Und da sind sie dann mit der Zeit (2) also erstmal skeptisch, erstmal skeptisch verhaltend und (2) dann wenn wir dann mal den Anfang gemacht haben, das ich ich hab meine Hilfe angeboten, ich hab mich auch vorgestellt in der Gesamtkonferenz, im ganzen Lehrerkollegium, ich bin aufgeschlossen immer auf die Lehrer zugegangen, erstmal Gespräche, kurze Gespräche geführt, einfach um den Lehrern zu zeigen, ich bin für sie da, ich bin keine Bedrohung, sondern ne Unterstützung, was halt (3) erstmal so mit sehr (3) großer Vorsicht ähm so an::genommen wurde.“ (7/31-8/4)

---

<sup>380</sup> Operativ agiert Frau Schmidt z. B. in der Organisation und Durchführung eines Elternfrühstücks mit dem Ziel der Kontaktknüpfung und Vertrauensbildung.

Bei Frau Hamade zeigt sich der Anerkennungsaspekt auf der Grundlage ihrer umfangreich beschriebenen konkreten Tätigkeit, obgleich sie mehrfach freiwillig erbrachte unbezahlte Mehrarbeit, z.B. in Form von Ausflügen an den Wochenenden mit den Eltern, leistet.

Ebenso wie ihre Kollegin expliziert Frau Hamade die Entlastung als zentralen Aspekt und resümiert dahingehend auch, dass Eltern und Lehrer „ruhiger“ geworden seien (14/32). Sie führt verschiedene Beispiele des nunmehr handlungspraktisch orientierten Kontakts von Müttern zu der Schule an und verbalisiert hierbei die adressatengerechte Korrespondenz und Angebotsstruktur als Ursache dieser Entwicklung. Der Versuch der Schule, über derartige adressatengerechte Kommunikation und Angebote einen Zugang zu diesen Müttern zu entwickeln, führe letztlich, so Frau Hamade, zu Synergieeffekten bei den Kindern, da diese wahrnehmen, dass ihre Mütter Teil eines Systems sind, welches Teil ihrer Lebenswelt ist.

Der Umgang mit Arbeitszeit sowie die von ihr beschriebenen umfangreichen, sehr differenzierten Aufgaben sind vor dem Hintergrund ihrer mangelnden Strukturgebung zu Beginn ihrer Tätigkeit in der Schule nachvollziehbar. Es scheint so, als war sie mit einem unklaren Aufgabengebiet konfrontiert und hat sich durch ihre Arbeit an der Schule quasi „bewiesen“ – und dies möglicherweise ungeachtet formaler Strukturen.

Die Akzeptanz ihrer Arbeit gründet sich bei den Lehrerinnen insbesondere auf ihre Übersetzungsleistung. Frau Hamade verweist in ihrem Interview bei der Frage nach dem Verhältnis zwischen ihr und den Lehrkräften auf genau diese Übersetzungsleistungen, sodass hier von einer Art Alleinstellungsmerkmal ausgegangen werden kann. Die Übersetzungsleistung reduziert die Hemmschwellen der Eltern im Zugang zur Schule und führt damit zu einer Entlastung der Lehrer/-innen im Umgang mit diesen Eltern. Die Folge ist, dass die Lehrer dies zu schätzen wissen und Anerkennung zeigen.

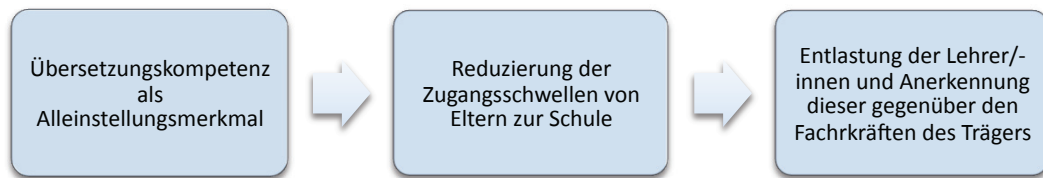


Abbildung 1: Anerkennungszusammenhang beim Projekt der Elternaktivierung an der Fröbel-Grundschule

Der geschilderte und hier grafisch dargestellte Prozess verdeutlicht den Zusammenhang von Handlungsrealität und Effekten. Wie aus der Grafik hervorgeht, verfügt Frau Hamade aufgrund ihrer umfangreichen Sprachkenntnisse in Arabisch und Türkisch über ein Alleinstellungsmerkmal.<sup>381</sup>

Auch bei Frau Schmidt trifft dieser Aspekt der Fremdsprachenkenntnisse für Türkisch zu. Da Frau Hamade in ihrem Heimatland pädagogisch ausgebildet wurde, scheint sie für genau diesen Bereich sehr geeignet zu sein. Die offensichtliche Win-Win-Situation reduziert aber auch die Notwendigkeit, dass die Eltern sich selbstständig mit der Schule und den Lehrern ihrer Kinder auseinandersetzen (müssen).

Die Auswirkungen des Alleinstellungsmerkmals zeigen sich auch in der Kommunikation und der Art und Weise der Feedbackgebung der Lehrkräfte gegenüber der Pädagogin, welche durch Übertreibungen und Verabsolutierungen gekennzeichnet zu sein scheint (z. B.: „Ohne dich läuft hier nichts.“ [12/28]). Hinzu kommt, dass Frau Hamade, im Vergleich zu ihrer Kollegin, wesentlich länger sowie mit einer höheren Stundenzahl an der Schule tätig ist.

---

<sup>381</sup> Im Unterschied zu ihrer Kollegin verfügt Frau Hamade nicht nur über Kenntnisse der türkischen Sprache, sondern aufgrund ihrer Ausbildung als Lehrerin in der Türkei auch über die didaktisch erforderlichen Fähigkeiten, die sie in Form von Arabischunterricht an der Schule anbietet.

Unter Heranziehung der differenten Explikationen zu Themen der Motivation, Arbeitsinhalte und Anerkennung kann die Schlussfolgerung gezogen werden, dass die Länge bzw. die personelle Kontinuität ein zentraler Faktor hinsichtlich des Vertrauens und der Anerkennung zwischen Fachkräften der Jugendhilfe und den Lehrkräften ist.

Die in diesem Kapitel rekonstruierten Aspekte der Ambivalenz von Anerkennung und Entlastung sind Teil der Handlungs- und Kooperationspraxis und führen hinsichtlich des Erkenntnisinteresses zu folgender Schlussfolgerung: Die Praxis des Projektes der Elternaktivierung ist offenbar durch eine Anerkennung der Pädagogen gegenüber den Fachkräften gekennzeichnet, welche allerdings Mehrarbeit und die spürbare Entlastung der Lehrkräfte als Voraussetzung hat. Dadurch verharrt das Projekt auf einer kompensatorischen Ebene.

#### 5.3.5 Zusammenfassung

Die Elternaktivierung an der Fröbel-Grundschule lässt sich hinsichtlich ihrer Handlungs- und Kooperationspraxis zunächst als ein Projekt darstellen, welches primär darauf ausgerichtet ist, Eltern mit vielen unterschiedlichen kulturellen Hintergründen in der Annäherung zur Schule ihrer Kinder zu unterstützen.

Bei Frau Schmidt zeigt sich, dass sie sowohl ihre Fremdheit in der Schule („Fremdkörper“) deutlich formuliert, aber gleichzeitig diese Fremdheit der eigenen Person entschuldigend begründet und sich grundsätzlich von den Lehrkräften anerkannt fühlt. Weiterhin ist bei Frau Schmidt das Dilemma der hohen Erwartungen auf der einen Seite bei nicht kooperationsfördernden Rahmenbedingungen (Raum- und Zeitproblematik) auf der anderen Seite deutlich geworden.

Eine Öffnung der Schule in den Sozialraum hinein erfolgt durch die Aktivitäten (Ausflüge, Kontaktweitergabe von Beratungsstellen etc.) von Frau Hamade. Die Fokussierung auf Eltern mit Migrationshintergrund ist hier konzeptionell

vorgesehen, wirkt allerdings einschränkend bzw. exklusiv-separierend und nicht integrierend. Es wurde nicht deutlich, wie mögliche Sprachbarrieren der Eltern nachhaltig reduziert werden sollen.

Nimmt man die Zielgruppe Kind in den Blick, so wurde anhand des Datenmaterials eine Verbesserung der Lern- und Lebenssituation deutlich, da Eltern nunmehr durch die Unterstützung der beiden Informantinnen der Zugang zur Schule erleichtert wird. Der Aspekt der Übersetzungsleistung stellt sich hinsichtlich der Kooperation als ein Instrument der grundlegenden Verständigung dar, ist allerdings keine Form der Kooperation im Sinne einer intrinsisch inhaltlich und auf ein wahres Verständnis hin ausgelegten Form der Kommunikation, sondern dient vielmehr als Möglichkeit der Informationsweitergabe.

Exklusiven Charakter haben ebenfalls die im Fall dargelegten sonstigen Aktivitäten von Frau Hamade in Form von Ausflügen. Obgleich diese offensichtlich außerhalb der Arbeitszeiten stattfinden und subjektiv eine hohe Arbeitszufriedenheit bei Frau Hamade und Freude der Begegnung und Freizeitgestaltung bei den Familien hervorruft, zeigt sich diese Form der Arbeit als wenig integrativ im Sinne einer Integration in die Schule bzw. in Schul- und Lebensstrukturen sowie deren Anforderungen an Eltern.

Diese dargelegte Kooperationspraxis scheint hinsichtlich der Nachhaltigkeit problematisch, da dadurch die Gefahr der Dauerabhängigkeit dieser Eltern von den Übersetzungsleistungen der beiden Informantinnen besteht. Dies wird vor dem Hintergrund der befristeten Finanzierung dazu führen, dass die Eltern nach Beendigung des Projektes nicht oder unzureichend den Kontakt zur Schule selbständig aufrecht erhalten.

#### 5.4 Vergleich der Interviews von Frau Schmidt und Frau Röchner

Da die beiden Eckfälle Frau Röchner und Frau Schmidt in der Fröbel-Grundschule tätig sind, erfolgt an dieser Stelle und am Ende des fünften Kapitels

ein Vergleich beider Interviews. Ziel ist es, sowohl Divergenzen als auch Gemeinsamkeiten beider Personen prägnant zu erfassen und darzustellen sowie im Hinblick auf das Erkenntnisinteresse zu diskutieren.

Während Frau Röchner innerhalb der Tagesgruppe arbeitet, ist Frau Schmidts Fokus als Diplompädagogin die Elternaktivierung. Frau Röchner steht als Lehrerin wenige Jahre vor ihrer Pensionierung, während Frau Schmidt als Sozialpädagogin im mittleren Alter ist. Beide verfügen über eine langjährige und umfangreiche Berufserfahrung.

#### a) Vergleich des thematischen Verlaufs

Beim Vergleich der Themenübersichten anhand der formulierenden Interpretation fällt in beiden Interviews auf, dass die konkrete Darstellung der kooperationsfokussierten Tätigkeit einen großen Raum einnimmt. Innerhalb dieser konkreten Darstellung der Tätigkeit stechen implizite Kooperationssichtweisen und Ansätze sowie das berufliche Selbstverständnis hervor.

Beiden Interviews weisen die mitunter stakkatoartige Darstellung eigener Standpunkte und Einschätzungen auf. Bei Frau Röchner wird dies zudem häufig durch Exemplifizierungen illustriert.

Ausgehend von den Oberthemen akzentuiert Frau Schmidt im ersten Teil ihres Interviews ihre konkreten Tätigkeiten in der Schule sowie deren finanziellen und strukturellen Rahmenbedingungen. Aufgrund der spezifischen temporären Finanzierung des Projektes thematisiert sie häufig die dadurch entstehenden zentralen Problemlagen und Herausforderungen. Sie expliziert hier auf einer persönlichen Ebene und verbindet mit der Akzeptanzproblematik ihre Schwierigkeiten in der Schule.

Der Beginn des Interviews von Frau Röchner ist ebenfalls gekennzeichnet von konkreteren Darstellungen der Aufgaben und Funktionen einzelner Kooperationspartner. Auffällig ist allerdings, dass der Kooperationsaspekt und die

genaue Differenzierung (wer ist wofür in welcher Funktion verantwortlich) wesentlich dezidiert benannt werden. Die Explikationen zur Tagesgruppe umfassen – anders als beim Projekt der Elternaktivierung – bereits zu Beginn eine Reihe von Personen und die Beschreibung konkreter Kooperationsanlässe.

Die unterschiedliche Darstellung kann verschiedene Ursachen haben: Frau Schmidts Position innerhalb der Schule unterscheidet sich signifikant von der Frau Röchners, da sie mit lediglich sechs Stunden pro Woche in der Schule tätig ist. Darüber hinaus unterscheiden sich die Gesamtkonstruktionen der Projekte hinsichtlich inhaltlicher und rechtlicher sowie struktureller Rahmenbedingungen erheblich voneinander. Im Rahmen des Interviews wird deutlich, dass diese Rahmenbedingungen mit der Darstellungsweise und auch der individuellen Sichtweise zusammenhängen.

Formalrechtlich bestehen erhebliche Unterschiede zwischen beiden Projekten: Die Tagesgruppe als eine regelfinanzierte Pflichtleistung der Hilfen zur Erziehung nach § 27ff SGB VIII ist finanziell anders ausgestattet als die Elternaktivierung, die keine Pflichtleistung ist und somit eine unsichere Finanzierung hat.

In einer Tagesgruppe sind auch Kinder, deren Eltern teilweise massive Probleme unterschiedlichster Art haben. In diesem Zusammenhang ist es verständlich, dass insbesondere Frau Röchner Aspekte des Kinderschutzes und ihre diesbezüglichen Erfahrungen expliziert.<sup>382</sup> Im Material zeigt sich dabei vor allem die Verunsicherung hinsichtlich des Verfahrens und der Abwägung sowie der Analyse der Gesamtsituation vor dem Hintergrund ihrer Kompetenzen und Aufgabenfelder als Lehrerin.

---

<sup>382</sup> Siehe dazu auch Kapitel 2.2.2 zu rechtlichen Grundlagen. Formalrechtlich und inhaltlich professionell ist zwischen Kinderschutz und Kindeswohlgefährdung zu unterscheiden. Unter Kinderschutz werden dabei alle Interventionen verstanden, die dem Schutz des Kindes dienen. Kindeswohlgefährdung stellt eine Unterlassung der notwendigen Versorgung des Kindes durch die Eltern (bzw. die Sorgeberechtigten) dar.



Es wird darüber hinaus aber auch das hohe Engagement und Problembewusstsein deutlich. Bei Frau Röchner zeigt sich teilweise Resignation<sup>383</sup> und Überforderung beim Thema Kinderschutz.

In dem Interview von Frau Schmidt wird häufig das Thema der eigenen Akzeptanz in der Schule expliziert. Dies folgt nach der Darstellung des Raumproblems, welches sie indifferent darstellt. Frau Röchner expliziert stattdessen sehr dezidiert die konkreten inhaltlichen, formalen und strukturellen Rahmenbedingungen und exemplifiziert häufig und ausführlich. Hinsichtlich des thematischen Verlaufs ist zudem bedeutsam, dass Frau Röchner bereits zu Beginn des Interviews dieses Einsatzfeld als ihre letzte Etappe vor der Pensionierung beschreibt.

#### b) Inhaltliche Übereinstimmungen

Sowohl Frau Schmidt als auch Frau Röchner thematisieren das Problem der Überlastung – ihrer eigenen und/oder der weiterer Kooperationspartner – und begründen dies mit sich verändernden Anforderungen durch die Kinder und ungünstigen Rahmenbedingungen. Inhaltlich betont dies Frau Röchner mit der Äußerung, dass sich die Schülerklientel pädagogisch herausfordernder gestalte und zudem der Lehrerberuf durch eine zunehmende Bürokratisierung gekennzeichnet sei.

Frau Schmidt nimmt den fehlenden festen Arbeitsplatz in der Schule als zentral belastend wahr. Zudem thematisiert sie konzeptionelle Aspekte im Bereich ihres begrenzten Stundenkontingents pro Woche. Beiden Informantinnen ist zudem

---

<sup>383</sup> Ihre hier aufscheinende Resignation wird auch deutlich bei der Betrachtung des folgenden Beispiels, in welchem die Handlungsoption einer „Anzeige“ – als „Druckmittel“, um eine Reaktion des Jugendamtes hervorzurufen – genutzt wird:

„Ich hab da auch zum Beispiel mal ein sehr unter Druck gesetzt, °hab gesagt, nun gut dann (3) mach ich eben ne Anzeige auf s Kindeswohlgefährdung°. Ja, Frau P. @ja, sofort, entschuldigen Sie, ja ich komme@ Ne, also wenn man denn so na ja, also, dann war so ne Situation, da hat ich eben ein langen Bericht geschrieben, da hat ich noch ein langen Bericht geschrieben, hat ich noch mal telefoniert und noch mal und noch mal und irgendwann denkt man, ja nu ich aber auch mal halt Ne, da muss jetzt auch mal was zurückkommen, ne? (3)“ (23/5-23/14).

gemein, dass sie das Thema der Überlastung auch als Erzählcoda nutzen und das Interview damit abschließen, obgleich die Fragestellungen sehr offen gestaltet sind und nach grundsätzlichen Ergänzungen gefragt wird. Dies unterstreicht die Bedeutungsmächtigkeit des Faktors Überlastung für beide Frauen.

Sowohl für Frau Röchner als auch für Frau Schmidt ist die Argumentation aus der Betroffenenperspektive heraus signifikant. Die Sichtweise der Kinder konstituiert insbesondere Frau Röchner in ihren Explikationen und zeigt somit ein hohes Maß an Empathiefähigkeit, obgleich dies auch bei Frau Schmidt deutlich wird. Bei beiden scheint dieser Aspekt ein Begründungsmuster für ihr jeweiliges Kooperationsverständnis zu sein – d. h. die Sicht aus der Perspektive des Kindes hat Einfluss bzw. begründet die Motivation in der Zusammenarbeit mit außerschulischen Partnern bzw. jugendhilfespezifischen Angeboten. Resümierend bedeutet dies, dass weniger der berufliche Habitus, sondern vielmehr der gemeinsame Referenzrahmen Kind sowie der Ort Schule als Arbeitsplatz gemeinsame Thematiken begründen. Die inhaltliche Kongruenz zeigt sich dabei auch in negativen Aspekten wie z. B. beim Thema der Überlastung.

### c) Divergenzen

Ein markanter Unterschied zwischen beiden Interviews ist die Wahrnehmung des Status innerhalb der Schule. Frau Röchner ist in der Schule sowohl zeitlich als auch inhaltlich stärker innerhalb des Kooperationssettings eingebunden als dies bei Frau Müller der Fall ist. Frau Schmidt zeigt sich höchst ambivalent hinsichtlich ihrer Anerkennung in der Schule. Diese wird vor allem in der Ambivalenz zwischen Anerkennung durch die erbrachte Leistung und dem Gefühl, ein „Fremdkörper“ in der Schule zu sein, deutlich. Auffällig ist zudem hier die Dichotomie der Übersetzung.

Im Gegensatz dazu werden in dem Interview von Frau Röchner ihre Akzeptanz sowie ihre Schnittstellenfunktion sehr deutlich. Sie betrachtet sich als Vermittlerin zwischen Tagesgruppe und Schule. Bezogen auf die konkrete Tätigkeit zeigt sich

die starke Eingebundenheit in die Tagesgruppe. Die integrierende Teilnahme von Frau Röchner im Vergleich zu Frau Schmidt manifestiert sich nach Analyse vordergründig in dem bereits dargestellten formalen Faktor des zunächst fach- und ortsfremden Status von Frau Schmidt als Sozialpädagogin im Feld Schule.

#### d) Kooperationspraxis und Kooperationsverständnis

Bei Frau Schmidt zeigt sich zunächst ein additiv orientiertes Verständnis von Kooperation, das sich sowohl auf der Grundlage formaler Faktoren als auch in ihrer subjektiven Einschätzung von Schule zeigt.

So wird die wechselseitige Abhängigkeit von Schule und Jugendhilfeträger deutlich und konstituiert sich in der gemeinsamen Arbeit vor allem bei Schilderungen zu den Abläufen neuer Projektanträge. Dies ist durch die formal gesetzte gegenseitige Abhängigkeit geprägt. Der Jugendhilfeträger benötigt als Kooperationspartner bereits eine Schule und die Schule wiederum einen Träger, um entsprechende Förderanträge möglichst erfolgreich zu stellen.

Frau Schmidt expliziert zudem ihre Einschätzung der Rolle der Lehrer/-innen, die sie vordergründig als eine Wissen vermittelnde beschreibt. Hier zeigen sich ihre Einschätzung bezüglich ihres Verhältnisses zu den Lehrkräften sowie ihre Position innerhalb der Schule. Letztere beschreibt sie als eine zunächst entlastende und von außen kommende, obgleich sie sich nicht als Teil der Schule betrachtet. Der Aspekt, dass sie durch ihre konkrete Arbeit zur Entlastung des Schulalltags beiträgt und sich gleichzeitig darum bemüht, nicht als Bedrohung betrachtet zu werden, zeigt nicht nur ihren beruflichen Kooperationsalltag an der Schule, sondern ist zudem handlungsleitend. Kooperation betrachtet Frau Schmidt demnach als dienstleistungsorientiertes, zunächst einseitiges Agieren ihrerseits.

Die Jugendhilfe agiert demnach in ihrem Verständnis als kompensatorische Instanz mit dem Ziel, die pädagogische Arbeit zu unterstützen bzw. zu erweitern. Ebenfalls auffällig ist ihre Adaptierung des Terminus „Fremdkörper“, welchen sie

im Interview zunächst auf sich und im weiteren Verlauf auch auf die komplette Instanz der Jugendhilfe anwendet. Sie entpersonifiziert damit das Verhältnis im Laufe des Interviews und stellt grundsätzlich die Jugendhilfe als etwas Externes, zunächst in die Schule nicht automatisch Integriertes dar.

Diametral dazu formuliert sie im Interview redundant die Notwendigkeit von Schule zur Perspektiverweiterung und verwendet dabei u. a. die Metapher „über den Tellerrand schauen“. Der kompensatorische Charakter ihrer Aussagen zeigt sich darüber hinaus in ihren Äußerungen zur Sozialraumorientierung, bei der sie ebenfalls vor allem außerschulische Partner in ihrer entlastenden Funktion betrachtet.

Die Zentralität der Schule hinsichtlich der Entscheidungen über die Kooperation zeigt sich beim Thema des Kooperationsvertrages. Hier erwähnt Frau Schmidt vor allem ihre Erfahrung, dass die Schule das „letzte Wort“ zu haben scheint bzw. dies anstrebt. Im Interview ist dazu allerdings eine Ambivalenz zwischen der allgemeinen Einschätzung und persönlichen Erfahrungen im Kontakt mit Lehrerinnen deutlich geworden. Vordergründig wird zunächst ein Verständnis von Schule im Sinne eines Systems deutlich, welches klar hierarchisiert ist. Hinsichtlich des individuellen Kooperationsagierens zeigen sich allerdings sehr wohl die Wahrnehmung und das Erleben von Gleichberechtigung im Sinne der kooperativen Arbeit bei konkreten Fragestellungen.

Wichtig für die zentrale Fragestellung der Arbeit ist das unterschiedliche Kooperationserleben beider Frauen. Bei Frau Schmidt überwiegt ein additiv-dienstleistungsorientiertes und auf Entlastung fokussiertes Kooperationsverständnis. Frau Röchners Kooperationsverständnis konstituiert sich stärker in Abhängigkeit von ihrer konkreten Tätigkeit innerhalb der Tagesgruppe. Im Unterschied zu Frau Schmidt zeigen sich die zeitlichen und strukturellen Rahmungen stärker durch die Schule institutionalisiert.

Ein indirekt formulierter Aspekt des Kooperationsverständnisses zeigt sich zudem in der mehrfach im Interview vorkommenden Verwendung des Begriffes der „Brücke“. So beschreibt sie sich wiederholt als Schnittstelle zwischen der Tagesgruppe und der Schule. Sie verdeutlicht diesen Fakt dezidiert auch in mehreren Exemplifizierungen. Weiterhin erwähnt sie bereits bei Beginn der konkreten Arbeits- und Kooperationssituation die Existenz eines Kooperationsvertrages. Diesen erwähnt sie zudem bei ihren Schilderungen zur Belegungssituation in der Tagesgruppe und deren Existenzproblematik, was den Eindruck der formalen Bedeutsamkeit dieses Instrumentariums und deren Folgen hinsichtlich des Bewilligungsprozederes noch einmal hervorhebt.

Im Unterschied zu Frau Schmidt zeigt sich bei Frau Röchner zudem, dass die Schnittstellen und die involvierten Berufsgruppen sowohl quantitativ häufiger auftreten als auch die Absprachen zwischen den Akteuren engmaschiger verlaufen. Auffällig ist, dass Frau Röchner relativ dezidiert die konkreten Aufgabenfelder einzelner Personen innerhalb der Tagesgruppe beschreibt.

Als eine Grundvoraussetzung gelingender Kooperation könnte die Schilderung von Frau Röchner hinsichtlich ihrer persönlichen Motivation betrachtet werden, die sie – anders als Frau Schmidt – explizit erwähnt sowie deren Existenz als unabdingbare Voraussetzung der Arbeit mit den Kindern betont. Besonders im Nachfrageteil zeigt sich hier Frau Röchner im Gegensatz zu Frau Schmidt umfänglich wenn auch mitunter abstrakt in ihrem Antwortverhalten. So benennt sie Aspekte der sozialen Kompetenz („Offenheit“), Berufs- und Lebenserfahrung, ein entsprechendes berufliches Netzwerk sowie Sozial- und lebensräumliche Sachkenntnis. Bezüglich des Kooperationsverständnisses scheinen diese Faktoren für Frau Röchner nicht nur ein förderlicher Aspekt zu sein, sondern sie sind Kernelemente ihres eigenen Handelns sowie Faktoren, welche sie von ihren Kooperationspartnern erwartet.

Interessanterweise wird von ihr auf die Nachfrage zu den förderlichen Kooperationsbedingungen hin erneut die Überlastung im Sinne einer

Transposition thematisiert, da zwar ein neues Thema aufgeworfen wird, aber die eigentliche Thematik der förderlichen Bedingungen einer Kooperation erhalten bleibt. Als dramatisierendes Element scheint hier die negative Antizipation der „kriminellen Karrieren“ im Rahmen ihrer Exemplifikationen am Ende des Interviews auf, falls sich die Rahmenbedingungen des Arbeitens nicht verändern.

Zusammenfassend ist im Vergleich Folgendes festzuhalten:

Thema/Person	Frau Schmidt	Frau Röchner
Aufgaben- und Tätigkeitsbeschreibung	eher unkonkret und abstrakt, nimmt im Interviews einen eher geringen Raum ein	konkret beschreibend, nimmt im Interview einen größeren Raum als bei Frau Schmidt ein
Überlastungserleben	wird häufig erwähnt	wird häufig erwähnt
Erleben von Integriertheit	eher gering ausgeprägt („Fremdkörper“)	stark ausgeprägt
Persönliche Zielstellung im Rahmen der Tätigkeit in der Schule	Entlastung der Lehrer als wichtiger Faktor	schulische Integration und Unterstützung der Schüler/-innen als wichtiger Faktor

Abbildung 2: Vergleich Frau Schmidt und Frau Röchner

Bei der Betrachtung des thematischen Verlaufs der beiden Interviews ist ein Zusammenhang zwischen Rolle bzw. quantitativer Verortung in der Schule und Explikationsfähigkeit hinsichtlich der Aufgabenzusammenhänge einzelner Personen und Einrichtungen der Kooperation festzustellen.

Dies bedeutet, dass Frau Röchner, weil sie sich häufiger in der Schule aufhält, diese als den primären Ort ihrer Arbeit betrachtet. Frau Schmidt bleibt in ihren Aussagen dazu eher diffus und wenig konkret. Konstanz und Kontinuität am Ort scheint demnach hier ein förderlicher Faktor der Kooperation zu sein.

Unabhängig von Rolle und Intensität der Einbindung in die Schule zeigt sich stattdessen der Faktor der erlebten Überlastung. Als wiederum zentrale Divergenz erscheint der Faktor des Integriert-Seins bzw. der Fremdheit sowie Akzeptanz von Frau Röchner und Frau Schmidt innerhalb der Schule. Auch hier lässt sich ein Zusammenhang zwischen dem Grad der erlebten Akzeptanz und der Anerkennung

des Status sowie der Rolle in der Schule und dem Grad des Integriert-Seins in die Schule anhand des Zeitfaktors rekonstruieren.

In Bezug auf das Kooperationsverständnis zeigen sich evidente Folgen dieser unterschiedlichen Ausgangssituationen in der Form, dass Frau Schmidt sich als von extern kommende Entlastungsinstanz betrachtet und lediglich aufgrund persönlicher Erlebnisse mit anderen Lehrkräften von einer wechselseitigen Anerkennung spricht.

## 6. Die Handlungs- und Kooperationspraxis an der Weber-Grundschule

Die folgenden zwei Projekte ergänzen die bisher zentral herausgearbeiteten Aspekte der Zusammenarbeit der Fröbel-Grundschule und legen darüber hinaus neue Gesichtspunkte offen.

### 6.1 Kurzvorstellung der beteiligten Einrichtungen<sup>384</sup>

Auch hier wird – wie bei der Fröbel-Grundschule – kurz auf die Einrichtungen sowie auf den Kooperationsvertrag Bezug genommen. Ein vollständiges Schulprogramm lag zum Zeitpunkt der Erstellung dieses Kapitels noch nicht vor bzw. war für die Autorin nicht verfügbar.

#### a) Schule

Die Weber-Grundschule ist eine verlässliche Halbtagsgrundschule mit offenem Ganztagsbetrieb im Berliner Bezirk Gründorf. Die Schule entstand aufgrund der Fusion von zwei Schulen, welche örtlich neben einander liegen. Die Klassenstufen eins bis drei sind in einem Schulgebäude und die Klassenstufen vier bis sechs in einem anderen untergebracht. In dem Gebäude der Klassen eins

---

<sup>384</sup> Auch hier erfolgt aus Gründen der Anonymität bei allen vorgestellten Einrichtungen keine genaue Quellenangabe.

bis drei findet auch der offene Ganztagsbetrieb (inkl. Nachmittagsbetreuung) statt, der vom Träger Wiesenhof e. V. (neben einem Schülerklub, dem JÜL u. a. Angeboten) organisatorisch und inhaltlich geleitet wird. Auf diese Kooperation wird im Schulprogramm bzw. auf der Homepage der Schule näher eingegangen.

Es gibt eine intensive Zusammenarbeit mit einer Musikschule, welche ebenfalls Räume der Schule, in der die Klassen eins bis drei untergebracht sind, nutzt. Etwa 600 Schüler besuchen die Grundschule, wobei die Sozialstruktur laut Schulprogramm sehr gemischt ist. Etwa 60 % der Kinder haben eine nicht deutsche Herkunftssprache.<sup>385</sup> Die Schule unterrichtet auch Schüler mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf und hat dafür entsprechendes zusätzliches pädagogisches Personal. Die Schule ist seit wenigen Jahren Gemeinschaftsschule.<sup>386</sup>

#### b) Der Träger Kosmos e. V.

Der Träger ist ein kleiner ambulanter Träger der Erziehungshilfen mit etwa 40 Mitarbeitern, der seit über zehn Jahren im Bezirk Gründorf neben ambulanten Erziehungshilfen auch andere Angebote im Bereich des SGB VIII, XII und Jugendgerichtsgesetzes (JGG) durchführt. Im Bereich der ambulanten Erziehungshilfen ist der Kosmos e. V. Schwerpunktträger im Bezirk.

#### c) Der Träger Wiesenhof e. V.

---

<sup>385</sup> Anzumerken ist hier, dass im Schulprogramm explizit die steigende Anzahl der Kinder nicht deutscher Herkunft in einen möglichen Zusammenhang, „der geprüft werden“ müsse, mit dem Rückgang von Anmeldungen von Kindern aus bildungsorientierten bzw. bürgerlichen Elternhäusern gebracht wird.

<sup>386</sup> Quellen der Senatsverwaltung geben den Start der Weber-Grundschule als Gemeinschaftsschule für das Schuljahr 2011/12 an. Zentrales Element der Gemeinschaftsschule in Berlin ist das längere gemeinsame Lernen von Klasse eins bis zehn, teilweise auch bis zum Abitur. Die verbindliche Kooperation mit Grundschulen bzw. mit Schulen mit gymnasialer Oberstufe, aber auch außerschulischen Partnern ist integraler Bestandteil des Gesamtkonzepts. Zentrale Ziele sind die Erhöhung der Chancengleichheit, größtmögliche Individualität der Schüler/-innen und der Verzicht auf die äußere Fachleistungsdifferenzierung. Vgl. Senatsverwaltung Berlin für Bildung, Wissenschaft und Forschung unter: <http://www.berlin.de/sen/bildung/bildungswege/gemeinschaftsschule.de> (abgerufen am 15.06.2011).



Als sehr großer und seit vielen Jahrzehnten bestehender gemeinnütziger Träger in Gründorf, aber auch in anderen Bezirken Berlins, ist er in sehr verschiedenen sozialkulturellen und pflegerischen Bereichen tätig. Der Träger beschäftigt mehrere hundert haupt- und ehrenamtlich tätige Mitarbeiter. Im Feld der Kinder- und Jugendhilfe ist der Verein Träger von Kindertageseinrichtungen, Schulsozialarbeit und deckt u. a. die Ganztagsbetreuung an der Weber-Grundschule ab.

#### d) Kooperationsvertrag

Es liegt der Autorin ein Kooperationsvertrag zum Projekt der Hofaufsicht und Mediation des Trägers Kosmos e. V. vor. Dieser ist der Autorin im Zuge des Interviews mit der pädagogischen Leiterin der Einrichtung übergeben worden. Er umfasst eine knappe DIN-A-4-Seite. Es wird auf zentrale Aufgaben des Trägers sowie auf die Zielstellung des Projektes – wenn auch sehr knapp und relativ unkonkret – eingegangen.

### 6.2 Die Handlungs- und Kooperationspraxis der Weber-Grundschule am Beispiel der Hofaufsicht und Mediation

Das Projekt Hofaufsicht und Mediation läuft zum Zeitpunkt der Erhebung erst seit wenigen Monaten in der Schule. Entgegen den ersten beiden Falldarstellungen wird bei dieser die Bottom-Up-Orientierung der Implementierung deutlich.

#### 6.2.1 Berufsbiografische Kurzportraits von Herrn Werner, Frau Schneider und Frau Leitmeyer

##### a) Herr Werner

Herr Werner ist ein erfahrener Erzieher mittleren Alters, der ursprünglich aus Z. kommt und seit sieben Jahren in Berlin wohnt. Bereits in der Eingangssequenz

des Interviews erwähnt er ein abgebrochenes Studium der Sozialpädagogik, allerdings darüber hinaus auch Zusatzqualifikationen (Anti-Gewalt-Trainer, eine zusätzliche Qualifizierung für die soziale Gruppenarbeit). Herr Werner arbeitet seit drei Jahren beim Träger Kosmos e. V. Davor war er hauptsächlich in der offenen Jugendarbeit sowie in der Straßensozialarbeit tätig und ist nunmehr beim Träger im Bereich der Familienhilfe und der sozialen Gruppenarbeit eingesetzt. Auffällig ist seine akustisch leise Bemerkung hinsichtlich der Leitungstätigkeit in einer Einrichtung, welche allerdings nicht näher spezifiziert wird.

In der Eingangssequenz des Interviews wird zudem deutlich, dass Herr Werner bereits im Rahmen seiner Tätigkeit in der sozialen Gruppenarbeit Kontakt mit der Schule hatte. Dieser kam dadurch zustande, dass Kinder, welche er im Rahmen der Familienhilfe betreute, Schüler dieser Schule sind bzw. waren. Er erwähnt auch, dass in diesem Zusammenhang Gespräche mit den jeweiligen Eltern stattfanden. Dies lässt den Schluss zu, dass Herr Werner sowohl sozialräumliche Kenntnisse hat als auch persönliche Kontakte zu Schülern und Lehrern bestehen und insofern von einem kooperationsfördernden Ausgangssettings aufgrund des Bekanntheits- und vermutlich auch Vertrautheitsgrades ausgegangen werden kann. Sein Erfahrungsspektrum an der Schule umfasst dabei nach seinen Aussagen sowohl die Arbeit mit von Mobbing betroffenen Schülern/Schülerinnen als auch mit gewaltbereiten Jugendlichen.

#### b) Frau Schneider

Frau Schneider ist ebenfalls im mittleren Alter und Erzieherin. Sie war über ein Jahrzehnt im Vorschulbereich tätig, bevor sie vor sechs Jahren in den Jugendbereich wechselte. Sie expliziert, dass sie an Hauptschulen und Oberschulen<sup>387</sup> gearbeitet hat und auch bereits einmal eine Schulstation leitete. Das Anstellungsverhältnis ist insofern interessant, als nach der Frage der Interviewerin deutlich wird, dass Frau Schneider regulär beim Bezirksamt angestellt ist und lediglich auf 400-Euro-Basis mit einem wöchentlichen Umfang

---

<sup>387</sup> In Berlin sind damit zunächst alle weiterführenden Schulen gemeint.

von 8,5 Stunden beim Träger Kosmos e. V. und ausschließlich für diese Tätigkeit beschäftigt ist. Auffällig ist die Hervorhebung ihres großen Erfahrungsschatzes.<sup>388</sup>

#### c) Frau Leitmeyer

Frau Leitmeyer ist eine erfahrene Fachkraft und Diplom-Psychologin. Sie ist zum Zeitpunkt des Interviews seit neun Jahren beim Träger Kosmos e. V. beschäftigt und ist damit bereits ein Jahr nach Gründung des Trägers angestellt worden. Frau Leitmeyer ist momentan als Geschäftsführerin bzw. als pädagogische Leitung für den Gesamtträger tätig, war allerdings zu Beginn ihrer Tätigkeit beim Träger als Fachkraft für die Hilfen zur Erziehung (§ 27ff.) angestellt und übernahm später die Koordination für die Behindertenhilfe. Sie expliziert ihre Erfahrungen hinsichtlich der Koordination zwischen dem Träger und der Schule und zwischen der Trias Schule/Jugendamt/Träger. Sie kennt zudem die Ansprechpartner bzw. Schulleitungen der sich im Sozialraum befindenden Schulen.

#### 6.2.2 Kooperation im Kontext eines bottom-up-orientierten Entstehungsprozesses

Beim Projekt der Hofaufsicht und Mediation an der Weber-Grundschule ist bei der Rekonstruktion des Entstehungskontextes zum einen die interinstitutionelle Kooperation mit unterschiedlichen Einrichtungen wie Polizei und Jugendamt auffällig und zum anderen die Bottom-Up-Orientierung sowie die Einbeziehung des Sozialraums.

Es wird deutlich, dass Herr Werner Hauptinitiator des Projektes zu sein scheint, da er – verifiziert durch die Aussagen von Frau Leitmeyer – Kinder der Schule bereits durch seine sozialpädagogische Tätigkeit im Rahmen der Hilfen zur Erziehung kennt. Von Frau Schneider als „zwölf Pappenheimer“ beschrieben, die

---

<sup>388</sup> So argumentiert sie bei der Frage nach absolvierten Fort- und Weiterbildungen zum Thema der Kooperation von Jugendhilfe und Schule mit : „Ja, also die Erfahrung ist halt 27 Jahre Pädagoge zu sein, zehn Jahre auf der Straße zu sein, im Brennpunkt zu arbeiten, in der P. Das war die beste Schule, die man haben kann.“ (14/20-14/21).

„Ärger gemacht“ haben und die es zu „sprengen“<sup>389</sup> gilt (obgleich sie diese Aussage unmittelbar nach der Äußerung entschärft) gestaltet sich die Ausgangslage also zunächst in Hinblick auf die Schule als individuelles Problem einzelner sich dissozial verhaltender Schüler.<sup>390</sup> Diese störten offenbar das Schulklima und fielen durch Schlägereien in den Hofpausen negativ auf. Diese Problemkonstatierung war zunächst Ergebnis der Beobachtungen von Herrn Werner sowie von Gesprächen, welche er mit einigen Eltern und Lehrern, deren Kinder/Schüler er betreute, geführt hatte.

Frau Leitmeyer beschreibt die Entstehung des Projektes als „organisch, aus dem was dort zu sehen ist“ (7/5). Diese Beschreibung schließt sich an den Status des Trägers als Schwerpunktträger für den Bereich der Hilfen zur Erziehung im Bezirk Gründorf an. Die Verantwortung als Schwerpunktträger liegt darin, dass problematische Situationen im Stadtteil wahrgenommen und aufgegriffen werden.

Herr Werner: „[...] weil wir halt versuchen auch oder uns verantwortlich fühlen in unserem Stadtteil, auch im Sozialraum mitzuarbeiten. Wir sind Schwerpunktträger in X. Das heißt für ambulante Erziehungshilfen. Und [...] unabhängig davon fühlen wir uns da, wie schon gesagt, verantwortlich, was hier im Stadtteil passiert, und haben gesagt, wir sind bereit, der Schule zu helfen.“ (7/23-7/27)

Der Status als Schwerpunktträger legitimiert bzw. unterstützt und forciert die Zusammenarbeit mit anderen Einrichtungen, hier mit der Weber-Grundschule. Frau Leitmeyer rekurriert bezüglich der Kontaktaufnahme mit der Schule auf die individuelle Ebene und umschreibt die organische Entstehung anhand des persönlichen Kontakts der Mitarbeiter/-innen mit den Lehrkräften, um zu signalisieren, dass es sich nicht um ein „aufgedrucktes Konzept, was wir uns überlegt haben“ (6/8), handelt, sondern anhand der konkreten Praxis entstanden ist.

Frau Leitmeyer: „Wir haben ziemlich viele Kinder in der Hilfe, die auch dort in die Schule gehen [...] dadurch bestand immer ein Kontakt zu den Lehrern und natürlich auch zu den Eltern [...] da gab es en Konflikt äh, die Mitarbeiter immer mehr hereingezogen haben in ihre eigene Arbeit, in ihre Ohnmacht, die sie spürten bezüglich der Kinder, und das passiert nur, wenn man auch spontan

---

<sup>389</sup> Interview mit Frau Schneider (5/5-5/7).

<sup>390</sup> Verifiziert wird dies durch die Aussagen von Herrn Werner: „Es gab Ende letzten Jahres große Schwierigkeiten innerhalb der Schule mit einer Gruppe von Kindern – acht bis zehn, zwölf könnte man mit der Hand abzählen –, die halt sehr viel Unruhe rein gebracht haben in den Pausen.“ (6/22-6/25).

an der Schule ist und auch spontan als Ansprechpartner zur Verfügung steht. Das war aber nicht die Aufgabe dieser Mitarbeiter, denn die arbeiten eigentlich in der ambulanten Kinder- und Jugendhilfe. Wir ham gemerkt, es gibt dort ein Bedarf, offensichtlich, es gibt Fragen an unsere Mitarbeiter. Es gibt auch noch X mit der N., die aber auch der Sache nicht Herr wurden.“ (5/18-5/32)

Die primären Hintergründe der Entstehung stützen sich daher sowohl auf sozialräumliche Verantwortung und Sensibilität als auch auf konkrete Begegnungen mit Lehrkräften in der Grundschule sowie den Berührungspunkten über die Kinder der sozialen Gruppenarbeit. Hinzu kommt die persönliche Erfahrung von Herrn Werner im Vorfeld der Bedarfsfeststellung des Projektes und sein Engagement in der späteren Konzeptionierung,<sup>391</sup> sodass dieser Faktor nicht ursächlich verantwortlich aber zumindest ein Baustein war, welcher letztlich zur Implementierung des Projektes führte. Das weitere Verfahren bis zum Beginn der Hilfe war erneut durch eine interinstitutionelle Kooperation mit zahlreichen weiteren Einrichtungen gekennzeichnet. Die Bottom-Up-Orientierung wurde insofern konsequent fortgeführt, als zunächst mehrere positiv verlaufende Gespräche mit der Schulleitung stattfanden.<sup>392</sup> Erst im Anschluss erfolgte ein – als schwierig eingeschätztes – Gespräch mit dem Jugendamt, der Polizei (dem Präventionsbeauftragten), dem Träger selbst und der Schulleitung:

Frau Leitmeyer: „Dann gab es eine Runde mit dem Jugendamt zusammen. Mit dem anderen Träger, mit uns und der Schule, wo man versucht hat, diese Situation zu erkennen und zu gucken, was man da machen kann. Ähm, es waren zwei, drei schwierige Gespräche, weil einfach die von der Jugendhilfe, vom Jugendamt sich auch bisschen quergestellt hat und gesagt hat, das ist Aktionismus, was ihr betreibt. Es gibt diese Probleme nicht, hin und her. Da musste man den das deutlich machen und dann war halt auch die der Präventionsbeauftragte der Polizei auch mit am Tisch. Und hat halt auch die ganzen Vorfälle, die halt dann bei der Polizei gemeldet sind, auch dann vorgelegt. Dann hat sich natürlich das äh Jugendamt dementsprechend dann darauf eingelassen.“ (7/3-7/11)

Der hier dargestellte Ablauf und die Hinzuziehung des Präventionsbeauftragten der Polizei, um den Verdacht der Bedarfsweckung zu widerlegen, zeigt nicht nur die offensichtliche Bedeutsamkeit des Jugendamts als zentraler Entscheidungs-, aber zunächst nicht Finanzierungsträger, sondern auch die möglicherweise geringe

---

<sup>391</sup> Herr Werner: „Die Idee ist von mir gewesen [...] und hab dann ähm [...] das Konzept der pädagogischen Leitung vorgestellt, die haben das dann abgenickt sozusagen, haben das für gut befunden.“ (8/15-8/19).

<sup>392</sup> Auch an anderen Stellen im Interview mit Frau Leitmeyer wird immer wieder eine positive Einschätzung der Schulleitung expliziert.

Anerkennung der Einschätzung des Trägers zur schulischen Situation vonseiten des Jugendamtes.

Im Interview von Frau Leitmeyer wird im weiteren Verlauf deutlich, dass perspektivisch andere Finanzierungsquellen herangezogen werden sollten, obgleich dies bisher lediglich in Planung ist.

Der sich daran anschließende Beginn des Projektes wird von der pädagogischen Leitung Frau Leitmeyer als „fließender Übergang von heute auf morgen“ (6/17) beschrieben bei gleichzeitiger Betonung der trägerspezifischen Flexibilität. Hier zeigt sich, dass offenbar die Bereitschaft zur gemeinsamen Arbeit mit der Schule eine hohe Flexibilität voraussetzt, welche der Träger – systemimmanent erklärbar – auch leisten kann und will. Herr Werner betont zudem den Einsatz von gleich zwei Mitarbeitern/Mitarbeiterinnen und die zeitliche Ausweitung des Projektes bis zum Ende des Jahres 2009.

Frau Leitmeyer: „Das Projekt (wird) sich aber verändern im Rahmen eines neuen großen Konzepts hier im Bezirk, und dann werden wir sehen, dass es dafür ne Finanzierung gibt.“ (6/27-6/29)

Es zeigen sich hier hinsichtlich der Kooperations- und Handlungspraxis bereits bei der Rekonstruktion des Entstehungshintergrundes zahlreiche für das Forschungsinteresse relevante Aspekte. Systemdivergenzen zwischen der Schule und dem freien Träger sind hier teilweise nivelliert, da sich beide flexibel hinsichtlich des Beginns der Hilfe zeigen. Beim Träger begründbar, zeigen sich die Ursachen dieser Entscheidung seitens der Schule als differenzierter. Ein möglicher Aspekt ist der bereits bestehende Kontakt zur Schule und zu einigen Lehrkräften, insbesondere von Herrn Werner, der im Vorfeld der Implementierung dieses Projektes bestand. Ein weiterer Grund, der auch im Interviewmaterial deutlich wird, ist der hohe Leidens- und damit Handlungsdruck der Schule, welcher schnellstmöglich reduziert werden soll. Zudem entsteht der Schule durch das Projekt kein Ressourcenentzug – weder finanziell noch personell –, sodass es evident erscheint, dass sie die zeitnahe Installierung des Projektes forciert.

Während die Schule also nur geringe Ressourcen investiert, stellt der Wiesenhof e. V. viele Mittel bereit,<sup>393</sup> um zu einem späteren Zeitpunkt das Projekt über andere Finanzierungsquellen des Jugendamtes zu beantragen. Die Erwähnung des anderen Trägers sowie der Hinweise, dass dieser die Problematik nicht adäquat aufgreift, erscheinen hier als Beleg für das als konkurrierend wahrgenommene Verhältnis. Weiterhin erscheint dieser Kommentar möglicherweise auch deshalb so, weil der Träger Wiesenhof e. V. über eine hohe Reputation verfügt und bereits wesentlich länger in der Schule – wenn auch in einem anderen Haus und mit anderen Schwerpunkten – angebotsorientiert arbeitet und als Teil des Schulkonzepts (Nachmittagsbetreuung) betrachtet wird.

Der sich „organisch“ entwickelnde Bedarf bei gleichzeitigem Kennen der Schule und der Lehrer durch Herrn Werner stellen daher sowohl in der Kommunikation mit der Schule und im Kontakt mit dem Träger als auch in der Legitimation gegenüber dem Jugendamt hinreichende Gründe für den Beginn und die Arbeit in der Schule dar.

#### 6.2.3 „Weil nur Labern is nich angesagt“<sup>394</sup> – Kooperation als kompensatorisch orientierte sozialpädagogische Interventionsmaßnahme

In allen drei Interviews treten deutlich – wie auch im Projekt der Elternaktivierung – kompensatorische Aspekte in den Vordergrund, die entlastend auf den Schulalltag und die Alltagspraxis der Lehrkräfte wirken. Der stark interventions- und problemorientierte Hintergrund, der die Implementierung dieses Projektes begründet, zeigt sich auch in der konkreten Art und Weise der Ausgestaltung und des Agierens von Herrn Werner und Frau Schneider, wie folgender Auszug beispielhaft belegt:

---

<sup>393</sup> Es zeigt sich im Material, dass die zwei Fachkräfte mit jeweils acht Stunden pro Woche in der Schule tätig sind.

<sup>394</sup> Frau Schneider (8/15).

Frau Schneider: „[...] erst ham we ja die Hofpause nur gemacht und warn ja irgendwie so en Neuling und die Kinder mussten sich erst daran gewöhnen, ham teilweise gefragt, ob wir Security sind also ob wir irgendwie Wachmänner sind @@ so ungefähr.“ (6/22-6/24)

In diesem Auszug wird zum einen der prozessartige Verlauf des Projektes deutlich, da mit der Pausenaufsicht offenbar begonnen wurde („erst ham we ja...“). Die Nachfrage der Kinder erfolgte möglicherweise vor dem Hintergrund, dass auch an anderen Schulen – obgleich eher an ehemaligen Hauptschulen in Berlin – der Einsatz von Wachpersonal auf dem Schulhof nicht unüblich ist und hier eine Adaption des Gehörten zum Tragen kommt.

Gleichzeitig gibt es offenbar Unsicherheiten seitens der Schüler und ein Informationsdefizit, was bedeutet, dass möglicherweise sowohl die Lehrer als auch die Kinder im Vorfeld der Implementierung der Pausenaufsicht nicht ausreichend informiert wurden. Frau Schneider amüsiert sich über die Fremdzuschreibung seitens der Kinder und reflektiert diese offenbar nicht im Hinblick auf ihre zentrale Aufgabe oder ihre Wirkung.

Das folgende Zitat verdeutlicht die Tätigkeitsbereiche von Herrn Werner:

„[...] wir hospitieren. Wir haben äh die Möglichkeit, wenn Konflikte da sind, dann gehen wir in die Klassen [...] wenn es notwendig ist [...] arbeiten das in der Klasse auf. Wenn wir merken, nein, die Klasse hat damit nichts zu tun, dann nehmen wir die beiden einzeln raus und lassen das sozusagen nicht so einfach schleifen. Entschuldigt euch, ist vorbei. Das funktioniert nicht. Die Schüler kriegen auch häufig Hausaufgaben mit von mir oder ich mach verschiedene Spiele mit ihnen, methodische Übungen, wo es halt um Reflexion auch geht.“ (8/32-9/4)

Bezüglich der konkreten Kooperations- und Handlungspraxis werden hier weitere Aufgabenbereiche inklusive verschiedener Handlungsoptionen – welche abhängig von der jeweiligen pädagogischen Situation sind – benannt. Herr Werner beschreibt dies als „Hospitation“, obgleich er später konkretisiert, dass es sich auch um Konfliktaufarbeitung handelt, sodass der Begriff Hospitation an dieser Stelle eher unpassend erscheint.

Es erfolgt offenbar eine umfangreiche Konfliktaufarbeitung an deren Abschluss häufig „Hausaufgaben“<sup>395</sup> gegeben werden.

---

<sup>395</sup> Es zeigt sich hier die sprachliche – offenbar unkritische – Adaption unterrichtstypischer Termini durch Herrn Werner.



Frau Schneider: „[...] und deswegen ham wir erstmal mit der Aufsicht hier angefangen, weil wir sind eigentlich solche Typen, wenn's irgendwo brennt, dann gehen wir da rein [...].“ (5/10-5/11)  
Frau Schneider: „Ja, weil nur Labern ist nich angesagt, ja. Du musst einfach da sein. Also wenn die Kinder jetzt hier da wärn, dann würd ich jetzt hier auch nicht sitzen, sondern ich würd rüber gehen.“ (8/15-8/16)

Diese letzten beiden Zitate betonen noch einmal den grundsätzlichen Interventionscharakter des Projektes, der sich hier auch auf die Person überträgt. Offenbar ist es unerlässlich und ein Zeichen von Engagement, präsent zu sein bzw. in Situationen, in denen eine Intervention notwendig werden könnte, „einfach da“ zu sein.

Die offenbar in der Einschätzung von Frau Schneider wenig bzw. nicht ausreichende Vorgehensweise des „Labern(s)“ verstärkt nicht nur den Eindruck, dass es sich hierbei um eine „schnelle Eingreifgruppe“ handelt, sondern zeichnet möglicherweise auch gut den Vorurteilscharakter von Sozialpädagogen ihrerseits nach, welche offenbar viel miteinander und über Probleme sprechen. Dem entgegen steht allerdings, dass Herr Werner den sprachlichen Aspekt und die verbale Auseinandersetzung und Bearbeitung von Konflikten betont.

Der stark interventionsorientierte Ansatz seitens der Jugendhilfe spiegelt sich darüber hinaus auch im Kooperationsvertrag wider, der genau die „Pausenaufsicht“ sowie die „Konfliktaufarbeitung auf dem Schulhof“ betont. Alle Zitate verdeutlichen die starke Akzentuierung der Intervention bei gleichzeitiger, scheinbar unkritischer Adaption dieser Zuschreibung seitens der Fachkräfte. Der präventive Grundcharakter von Jugendhilfe wird hier nicht bzw. kaum betrachtet oder aufgezeigt.

Die Schilderungen über die Art und Weise der Intervention lassen bereits deutlich werden, dass die Intervention in einer Form auffällig ist bzw. den Schulalltag zumindest hinsichtlich der Befriedung auf dem Schulhof und des Sozialraums beeinflusst – und zwar nachweislich und positiv. So zeigt sich bei Herrn Werner ein – wenn auch diffus formulierter – Entlastungsfaktor als zentrales Moment und Erfolgsindikator:

„[...] weil die merken, weil wir die entlasten können. Das ist, glaube ich, ein (2) wichtiger Faktor für die.“ (20/4)

Frau Schneider ist in ihrer Formulierung ebenfalls etwas nebulös:

„Ja die sind auch begeistert, also die wissen auch, was sie von uns haben, sag ich mal. Und sie haben auch die Veränderung aufm Schulhof gesehen.“ (7/16-7/18)

Frau Leitmeyer formuliert den Entlastungsaspekt als argumentative Grundlage, um die Weiterführung des Projektes zu begründen:

„Es ist aber auch schon so besprochen worden, dass wir es bis Ende des Jahres erstmal fortsetzen, weil der Bedarf einfach noch da ist und weil sich die Lehrer teilweise doch sehr entlastet fühlen durch die Präsenz der beiden Mitarbeiter in der Schule.“ (6/19-6/22)

Die konkrete Art und Weise der Entlastung verdeutlicht sich bei Herrn Werner in verschiedenen Exemplifizierungen. So schildert er neben Übersetzungstätigkeiten bei türkischen Eltern für die Lehrkräfte – z. B. bei Elterngesprächen – auch seine Mediationsfunktion innerhalb derartiger Gespräche und betont dabei die gegenseitigen Vorbehalte und unterschiedlichen Erwartungshaltungen der Lehrkräfte gegenüber den Eltern und umgekehrt.

Herr Werner: „Wenn Eltern nicht so gut, türkische Eltern nicht so (2) gut Deutsch können und so, dann werde ich ständig hin dazu gezogen, als Übersetzer, da werde ich dazu gezogen [...] auch das halt in diesen Gesprächen wirklich sehr viel mit Vor- und -urteilen, Vorbehalten gearbeitet wird von beiden Seiten.“ (16/7-16/15)

Neben geplanten und schulisch verstetigten Rahmungen scheint sein Agieren als Vermittler auch spontan und situationsabhängig zu sein. Zur Plausibilisierung soll hier eine von ihm geschilderte, eher zufällig wahrgenommene Situation eines Elterngesprächs herangezogen werden.

Herr Werner: „Die (die Mutter; Anmerkung der Interviewerin) ist in die Klasse rein gegangen und hat dann die Lehrerin beleidigt, ging hin und her, weil dann fing der Sohn an zu weinen und so. Ich hab's dann nur zufällig mitbekommen. Bin dann halt zu der Mutter hingegangen, hab mich mit ihr hingesetzt, hab gesagt, was ist los. Da hat sie mir dann die Situation erklärt, dann hab ich mich mit der Lehrerin noch mal hingesetzt, alleine. Dann haben wir uns noch mal zusammen hingesetzt und die Mutter hat sich bei der Lehrerin entschuldigt und wir ham dann halt gesehen, wo das Problem ist. Das Problem war halt, dass der Junge die Mutter beeinflusst hatte und ihr was Falsches erzählt hat.“ (17/2-17/9)

Herr Werner arbeitet in seinen Schilderungen häufig erklärungsorientiert – so betrachtet er z. B. die Fokussierung auf das Kind als zentrale Akzentuierung und bemängelt die gegenseitigen Vorurteile zwischen Eltern und Lehrern.

Des Weiteren erwähnt er ein divergierendes Verständnis der jeweiligen Aufgaben von Elternhaus und Schule. Er sieht das Erziehungsdefizit auch als ein Bildungsdefizit bzw. erwähnt u. a. sozioökonomische Erklärungsansätze wie bildungsferne und materiell wenig gut ausgestattete Elternhäuser als Argument der Überforderung in der Erziehung.

Der hier implizite Erklärungsansatz wird durch explizit formulierte Folgen ergänzt. So erwähnt Herr Werner die Reduzierung der Gewaltvorfälle auf dem Schulhof als deutlichen und operationalisierbaren Indikator von Erfolg, was Anerkennung und Wertschätzung der Lehrkräfte zur Folge hat.

Frau Leitmeyer: „Ja die sind auch begeistert, also die wissen auch, was sie von uns haben, sag ich mal. Und sie haben auch die Veränderung aufm Schulhof gesehen.“ (7/16-7/18)

Anhand der hier dargestellten Handlungspraxis der Fachkräfte und ihrer Einschätzungen der Ursachen lässt sich hinsichtlich der Implikationen zur Kooperationspraxis Folgendes erkennen:

Die hohe Interventionsorientierung wird sowohl von der Schule als auch vom Träger – also von beiden Kooperationsinstanzen – anerkannt. Die sich dadurch ergebende Erfüllung der Zielstellung (nämlich die Reduzierung der Gewaltvorfälle) entspannt das Schulklima und führt zur Verbesserung der als beeinträchtigend eingeschätzten Situation in der Schule. Insbesondere die Lehrkräfte thematisieren diese Verbesserung offensichtlich und honorieren sie mit Anerkennung der Fachkräfte.<sup>396</sup> Hinsichtlich zukünftiger Planungen und Wünsche seitens des Trägers<sup>397</sup> erscheint dieses Resultat förderlich.

Bezüglich der Anerkennung lassen sich hier Parallelen zum Projekt der Elternaktivierung an der Fröbel-Grundschule erkennen. Auch Frau Hamade

---

<sup>396</sup> Es deutet sich hier ein möglicher Zusammenhang an zwischen den Aussagen der Informanten hinsichtlich der größer werdenden Öffnung seitens der Lehrkräfte. Herr Werner: „[...] wir sind Lehrer, ihr seid nur Sozialarbeiter, eure Pädagogik ist ja nicht so wichtig. Da hat sich äh schon einiges, finde ich, generell verändert. Dass Lehrer auch dann schon versuchen zu kommunizieren. Jetzt bei unserem Projekt hier, merke ich schon, dass halt die Kommunikation auch offen und ehrlich ist.“ (13/17-13/21).

<sup>397</sup> Siehe auch nächstes Kapitel. Es wird deutlich, dass der Träger eine Schulstation in der Schule aufbauen möchte (Aussage Frau Schneider), die über Mittel des Senats (Aussage Frau Leitmeyer) finanziert werden soll.

formulierte (individuell orientiert) die Anerkennung durch die Lehrkräfte aufgrund ihrer Übersetzungskompetenz und -arbeit bei den Eltern, die zur vielfältigen Entlastung bei den Lehrkräften führen.

Es zeigen sich Begründungsebenen der Implementierung, welche allerdings defizitorientiert sind: eine individuelle und eine strukturelle. Individuell werden ein sich veränderndes Schülerklientel und dessen Verhaltensweisen sowie eine anachronistische Konfliktlösungsstrategie benannt, welche mit den neuen pädagogischen Herausforderungen nicht kompatibel erscheint und Konflikte verursacht. Zur Plausibilisierung hier zwei zentrale Ausschnitte aus dem Interview von Herrn Werner:

„Die Art, wie Lehrer Konflikte schlichten hier an der Schule, find ich völlig veraltet, überholt und nicht mehr (2) auch von den Kindern äh nicht mehr so ernst genommen.“ (13/31-13/33)

„Man muss auch die Situation der Lehrer verstehen, es ist wirklich, die Kinder sind schwieriger geworden.“ (19/32)

Der defizitorientierte Blick zeigt sich hier an individuellen – aus der Sicht von Herrn Werner – offensichtlich fehlenden bzw. nicht mehr zeitgemäßen Kompetenzen der Konfliktlösung bei Lehrern, während er gleichzeitig die schwieriger werdende Schülerschaft thematisiert.

Das scheinbar empathische Hineinversetzen in die Situation der Lehrer durch die Aussage „man muss auch die Situation der Lehrer verstehen“ deutet darauf hin, dass er dies nicht allein auf seine Person bezieht, sondern dass es sich um eine generalisierende Aussage („man“) handelt.

Die veränderte Schülerklientel wird auch von Frau Leitmeyer als Hauptmotiv der engeren Zusammenarbeit zwischen Schule und Jugendhilfe benannt. Allerdings zieht sie als argumentative Ausgangslage den Vergleich zwischen den Aufgaben von Lehrern, welche sich durch das Schulgesetz ergeben und ihrer subjektiven Einschätzung heran.

„[...] die Lehrer sind überfordert mit den Klassen, die angeblich immer aggressiver werden, immer respektloser, die Schüler haben Konzentrationsschwierigkeiten [...] und die Lehrer stehen den Klassen oft ohnmächtig gegenüber.“ (4/8-4/10)

Während Herr Werner in seinen Ausführungen zum Verständnis gegenüber den Lehrkräften generalisiert („man“), zeigt sich hier bei Frau Leitmeyer möglicherweise durch das Wort „angeblich“ eine Distanzierung zu dem Gesagten hinsichtlich der Wiedergabe von – wenn auch nur subjektiver – „Wahrheit“.

Die Begründungen auf dieser Ebene lassen flankierende Maßnahmen, welche die beschriebene Situation verbessern, nachvollziehbar erscheinen. Frau Leitmeyer expliziert dazu im Anschluss an ihre Konstatierung des Istzustandes der Schülerschaft auf eine Distinktion von Jugendhilfe im Vergleich zur Schule:

„Wir auf unserer Seite der Jugendhilfe mit einem ganz anderen Blick, auch teilweise mit nem ganz anderen Vokabular als die Lehrer aus ihrer Form der Didaktik, Pädagogik heraus ähm können da mit Sicherheit ergänzend Hilfestellung leisten, um den Lehrern zu helfen, mit solchen Situationen umzugehen [...]“. (4/10-4/14)

Hier werden die (berufskulturellen) Unterschiede zwischen der Schule und der Jugendhilfe nicht nur besonders betont, sondern auch hinsichtlich des ergänzenden Charakters als wertvolle „andere Perspektive“ hervorgehoben. Frau Leitmeyer betont an dieser Stelle allerdings auch die Flankierung bzw. den Stellenwert als Unterstützung und nicht als „Rezept“.

Dies unterscheidet sie von den Aussagen ihrer Kollegen/Kolleginnen und liegt möglicherweise an ihrer Position als Leitung bzw. Geschäftsführung. Zieht man dieses Begründungsmuster heran, so lassen sich hinsichtlich der Kooperations- und Handlungspraxis Diskrepanzen zwischen Programmatik und Realität des Projektes feststellen.

Auf der strukturellen Ebene zeigen sich im Material vor allem Aspekte der grundsätzlichen Notwendigkeit der Öffnung von Schule im Sinne einer zunehmenden Sozialraumorientierung. Als Beleg zwei Zitate aus dem Interview von Frau Leitmeyer dazu:

„[...] dass die Schule nicht mehr eine geschlossene Institution ist, sondern sich nach außen hin öffnet, dass ähm dass auch Eltern mehr Zugang zur Schule haben, dass die Schule Teil vom Leben ist und nicht abgesperrt irgendwo alleine autark funktioniert und dass äh dass sozusagen [...] der Kommunikationsfluss für Eltern und Schüler und auch Lehrer bezüglich der Vorgehensweise in der Schule oder auch der Verbesserung von bestimmten Sachen in der Schule gerecht werden kann und das ist nur so (durch Kooperation; Anm. der Autorin) zu schaffen.“ (4/17-4/23)  
„Dass sie sich nach außen hin orientieren müssen, wissen sie [...]“. (5/5-5/9)

Frau Leitmeyer zeigt hier ein prospektives Bild von Schule. Sie betrachtet die Schule auch als Sozialisationsinstanz und formuliert vor allem für die Profession der Sozialpädagogen bzw. der Jugendhilfe relevante pädagogische Aufgabenfelder der Schule (z. B. den Kommunikationsfluss zwischen Lehrern, Schülern und Eltern, Schule als Teil des Lebens etc.), welche in der Konsequenz die starke Zusammenarbeit mit außerschulischen Partnern (hier der Jugendhilfe) begründen.

Die sich verändernde Aufgabenzuschreibung der Schule formuliert Frau Leitmeyer zudem in einer abstrahierenden Form und als Theorie-Praxis-Vergleich. Sie betrachtet die Schulgesetzgebung, um im Anschluss Verhaltensweisen von Lehrkräften gegenüber Eltern und Kindern zu schildern:

„[...] eine individuelle Beziehung zu den Kindern aufzubauen [...] dass sie sich mit den Eltern öfters unterhalten, die Eltern nicht nur dann einbeziehen, wenn es Defizite gibt [...].“ (2/18-2/25)

Die Relativierung des Normativen dessen, was Schule aus ihrer Sicht leisten soll, ist ein weiteres Begründungsmuster eines interventionsorientierten Projektes, das vorwiegend kompensatorisch in der Schule tätig ist.

Die dargestellten Faktoren auf der strukturellen und der individuellen Ebene sind offensichtlich handlungsleitend hinsichtlich des Umgangs mit der Schule sowie dem eigenen – in diesem Fall interventionsorientierten – Ansatz innerhalb der Handlungspraxis von Frau Schneider und Herrn Werner.

Auffällig ist, wie bereits am Beginn der Ausführungen zu diesem Thema kurz angerissen, die Defizitorientierung. Es werden konkrete Situationen beschrieben, die auf Defizite im Schulalltag hinweisen, weshalb die Intervention durch die Jugendhilfe notwendig erscheint. Wenn auch in Teilabschnitten in den Interviews anders formuliert bzw. konnotiert, zeigt sich in der quantitativen Ausrichtung der drei Interviews ein Grundton, der die Defizitorientierung der Schule verursacht durch die schwieriger werdenden Schüler sowie die deshalb überforderten Lehrer in den Vordergrund stellt.

Die Form der Intervention begründet sich beim Projekt der Hofaufsicht und Mediation durch zwei Motive: Einerseits soll durch die Intervention in Form von Konfliktmediation die Situation der Schule verbessert werden, andererseits strebt die Jugendhilfe an, durch die Aktivitäten in der Schule fester Bestandteil dort zu werden und weitere Angebote in der Schule durchzuführen.<sup>398</sup> Beide Zielstellungen stehen dabei miteinander im Zusammenhang. Die Voraussetzungen, um in der Schule in dieser Form tätig zu sein, sind allerdings gekoppelt an die Anpassung bzw. Übernahme bestehender schulischer Strukturen und Regeln bzw. Vorgehensweisen. Das Einlassen auf „Spielregeln“ der Schule sowie das konkrete Tätigwerden, das für die Lehrer bemerkbar ist, scheint dabei eine wichtige Voraussetzung und Bestandteil der Zusammenarbeit zu sein, wie folgender Auszug aus dem Interview von Herrn Werner zeigt:

„Man muss halt, weil man ja von außen kommt, wenn man in die Schule geht, das ist ja deren äh Territorium sozusagen. Man muss sich ein Stück auf die Spielregeln einlassen.“ (5/6-5/8)

Dieses Einlassen auf verfestigte Abläufe und Strukturen exemplifiziert Herr Werner im direkten Anschluss am Beispiel der Gesprächskontexte. Auch Frau Schneider beschreibt diese Form der „Zwischen-Tür-und-Angel-Gespräche“ als zentralen Kommunikationskontext ihrer Arbeit:

Herr Werner: „Sprich wir von der Jugendhilfe kennen, dass wenn man Termin macht, dass man sich dann feste Termine macht, sich hinsetzt und ausführliche Gespräche führt. Das funktioniert sehr oft in Schule nicht. Also du musst die Jugendhilfe schon oder die Leute, die in der Schule arbeiten, die von außerhalb kommen, die müssen sich drauf einstellen, dass Gespräche auch manchmal zwischen Tür und Angel stattfinden.“ (5/8-5/13)

Interviewerin: „Läuft das dann auch eher so im normalen Gespräch? Wie ist es mit Telefonaten und so was?“

Frau Schneider: „Ne, ne. Zwischen Tür und Angel. Also oder of em Schulhof, ja kurz mal. Da passiert was, da gehste nach oben zu der Lehrerin und sagst, hier, der Pappenheimer so und so. Ja, also sind manchmal auch ganz tolle Lehrer dabei, die sagen ja, ja hat wieder Scheiße gebaut und dann arbeiten wir das ganz kurz auf.“ (9/20-9/26)

Beide Beispiele verdeutlichen, einmal strukturell argumentiert bei Herrn Werner und operativ argumentiert bei Frau Schneider, die Kooperationspraxis hinsichtlich

---

<sup>398</sup> Dies spiegelt sich sowohl in den Aussagen von Frau Schneider bezüglich einer perspektivisch einzurichtenden Schulstation wider als auch in den Aussagen von Frau Leitmeyer zu der zukünftigen Planung des Projektes mit einer größeren Projektfinanzierung des Senats.

der Kommunikation bei sozialpädagogischer Intervention und Mediation in Konfliktfällen auf dem Schulhof. Da die Aufarbeitung von Konflikten mit Gesprächen der beteiligten Personen einhergeht und Hauptaufgabe des Projektes ist, zeigt sich dieser Aspekt als zentral hinsichtlich der Analyse der Kooperations- und Handlungspraxis.

Die Art und Weise der Intervention bedingt dabei situationsorientiertes Handeln, welches Spontaneität auch in der Kommunikation mit sich bringt, sodass beim Projekt Mediation und Hofaufsicht die professionsbedingte Kommunikationsform der ausführlichen und geplanten Gespräche nicht notwendig bzw. nicht möglich ist.

Zusammenfassend lassen sich folgende Implikationen hinsichtlich des Grundthemas des Kapitels konstatieren: Der Interventionscharakter des Projektes hat sich prozessartig konstituiert und sich von der originären Hofaufsicht bis zur Mediation in den Schulklassen entwickelt.

Die unkritische Adaption der auf Entlastung fokussierten Erwartungshaltung der Schule und Lehrkräfte existiert sowohl hinsichtlich des problemfokussierten Entstehungshintergrundes (siehe vorheriges Kapitel) als auch aufgrund der Trägerintention, weitere Projekte in der Schule aufzubauen.

#### 6.2.4 „Ich habe ja noch nichts verlangt [...] dann können auch keine Probleme entstehen“ – Diversifikation des Angebots als Chance und Gefahr der Kooperation

Im Datenmaterial werden neben der ausgeprägten Interventionsorientierung (der Schule gegenüber dem Träger) die personenorientierte Erwartungslosigkeit (der Erzieher gegenüber den Lehrern) und die institutionsorientierte Bedingungslosigkeit (hinsichtlich der Voraussetzungen, welche die Schule erfüllen muss) deutlich. Gleichzeitig zeigen sich Unzufriedenheiten der Informanten mit den Ausgangsbedingungen des Handelns in finanzieller und organisatorischer Hinsicht. Hier ist auffällig, dass sich häufig Argumentationen



des Verständnisses gegenüber Lehrern und Schulleitung bei gleichzeitiger Forderungsorientierung hinsichtlich des Engagements der Schule und Lehrkräfte sowie finanzieller Unterstützung zeigen.

Trotz der erst kurzen Projektphase ist dies insofern interessant, als zunächst ohne Verständigung über konkrete Erwartungen seitens des Trägers an die Schule (gegensätzlich sind Erwartungen geäußert worden) und Perspektiven in der Schule mit der Arbeit begonnen wurde.

Nunmehr werden aber nach wenigen Monaten bereits offensichtliche Unzufriedenheiten deutlich, die insbesondere aufgrund geplanter bzw. vom Träger gewünschter Erweiterungen und der Beständigkeit des Projektes in der Schule zu potenziellen Konflikten führen können. Dies wird dadurch verstärkt, dass an der Schule ein weiterer Träger tätig ist, der ebenfalls (schul-)unterstützende Maßnahmen anbietet.

Im Folgenden wird anhand verschiedener Interviewausschnitte diese Konstellation plausibilisiert sowie der Überlegung nachgegangen, dass angesichts der Ausgangslage des Projektes die Entwicklung potenzieller Konfliktfelder (bei einer Ausweitung des Projektes) wahrscheinlich ist. Mitverantwortlich für diese Situation ist das Handeln des Trägers. Da die Ausgangslage des Projektes und damit die Erwartungslosigkeit an die Projektentstehung gekoppelt ist und diese bereits am Beginn der Falldarstellung rekonstruiert wurde, soll hier mit dem scheinbaren Antagonismus von Verständnis bei gleichzeitiger Unzufriedenheit begonnen werden, um danach auf die geplante Diversifikation des Projektes einzugehen.

Neben dem bereits im vorherigen Kapitel dargestellten Verständnis auf der individuellen Ebene der Begründung der Kooperationsnotwendigkeit, die sich aus einem defizitorientierten Blick auf die problematische Schülerschaft ergibt, zeigt sich beispielsweise bei Herrn Werner eine voreingenommene Haltung gegenüber der Unerfahrenheit von Lehrkräften in der Zusammenarbeit mit außerschulischen Partnern:

„[...] aber ich glaube, dass Lehrer viele Ängste haben. Wenn Leute von außen in die Schule kommen und mit den' arbeiten wollen. Und diese Ängste sind wahrscheinlich teilweise berechtigt, aber teilweise sind es auch eigene Ängste, die halt irgendwie überwunden werden müssen, weil einfach die Schule oder die Lehrer auch bis vor Kurzem wenig mit Leuten von außerhalb zu tun gehabt haben.“ (5/21-5/25)

Die Angst als Motiv der Zurückhaltung gründet sich auf die Unerfahrenheit der Lehrer. Herr Werner betont allerdings in weiteren Passagen, dass sich die Offenheit der Lehrer – wenn auch hier generalisierend – bereits vergrößert hat.<sup>399</sup>

Daraus lässt sich ableiten, dass gerade die Tätigkeit des Trägers vor Ort die Einstellung der Lehrkräfte gegenüber der Kooperation positiv beeinflusst hat.

Während Herr Werner auf der individuellen Ebene argumentiert (Verständnis für die Haltung der Lehrkräfte), betont Frau Schneider die strukturelle Ebene (Forderungen an die Schule):

„[...] das Geld einfach mal aufbringen für eine Sache. Sie nehmen immer gerne. Klar warum, also andersrum kann ich's verstehen. Kein Direktor würde nein sagen, wenn gute Leute kommen ja und sagen, äh wir ham en geiles Projekt oder wir woll'n Theater spielen mit den Kindern und wir machen das erstmal umsonst. Da wird ja auch keiner nein sagen. Aber das erwarte ich einfach.“ (12/5-12/10)

Hier zeigt sich der Perspektivwechsel hinsichtlich des Verständnisses bei der Annahme kostenfreier Unterstützung durch den/die Schulleiter/-in bei gleichzeitiger Erwartungshaltung, dass diese/r sich bemüht, die finanziellen Mittel perspektivisch zur Verfügung zu stellen.

Die unterstellte Generalisierbarkeit („sie nehmen immer gerne“, „da wird ja keiner nein sagen“) deutet entweder auf derartige Erfahrungen von Frau Schneider hin oder basiert auf Vorurteilsbehaftungen gegenüber Einrichtungen und Personen, die ohne zusätzlichen Aufwand Unterstützung annehmen ohne sich um

---

<sup>399</sup> Siehe auch vorheriges Kapitel: Anerkennung durch Entlastung, hier validiert durch „und äh, vor drei Jahren, als ich das erste Mal in ein Schulprojekt rein ging, fand ich es wesentlich schwieriger. Also ich habe das Gefühl, dass sich in den drei Jahren schon was verändert hat.“ (6/6-6/8, Herr Werner).

„Also durch die Erfahrung, die ich in den drei, vier Jahren in der Schule gemacht habe, Lehrer sehr oft nicht auf Augenhöhe kommunizieren. So nach dem Motto: Wir sind Lehrer, ihr seid nur Sozialarbeiter, eure Pädagogik ist ja ha ist ja ha is äh nicht so wichtig. Da hat sich äh schon einiges, finde ich, generell verändert. Dass Lehrer auch dann schon äh auf Augenhöhe schon versuchen, zu kommunizieren.“ (13/15-13/20, Herr Werner). Siehe auch Anerkennungsthema vorheriges Kapitel.

Reziprozität zu bemühen. Auffällig ist zudem sowohl die positive Konnotation der eigenen Arbeit bzw. die ihrer Kollegen/Kolleginnen („wenn gute Leute kommen“) als auch die dienstleistungsorientierte Haltung, etwas in der Schule zu tun. Die Erwartung von Gegenseitigkeit begrenzt sich bei ihr offensichtlich zunächst auf die Akquise finanzieller Mittel.

Ein drittes Beispiel der Verständnisäußerung zeigt sich bei Herrn Werner. Der Kontext dieses Auszugs sind seine Explikationen hinsichtlich der Organisation eines gemeinsamen Termins mit der Schulleitung:

Herr Werner: „[...] also ich kann die Schule teilweise verstehen; die Schulleitung ist seit September in der Schule, also seit nicht mal nem Jahr – und auch die beiden Korektoren sind alle beide neu auf der Schule und äh (2) es kommt viel auf die Schule zu so, seit einiger Zeit. Es sind gewisse strukturelle Veränderungen, es sind gewisse bauliche Maßnahmen notwendig, die jetzt in Not in Gang gebracht werden. Das ich für den Herrn sozusagen ein Stück Verständnis habe [...], dass wir dann ein Stück da zurückgesetzt werden.“ (10/15 – 10/22)

Während bei Frau Schneider die Bereitstellung monetärer Mittel im Vordergrund steht, ist es hier das „teilweise“ Verständnis von Herrn Werner in Bezug auf die Knappheit der zeitlichen Ressourcen aufgrund von Umstrukturierungen der Schule und Einarbeitung der neuen Schulleitung. Dass die Maßnahmen „in Not“ nun umgesetzt werden, deutet darauf hin, dass es zeitlicher und/oder organisatorischer Ressourcen bedarf, die bereitgestellt werden müssen. Es zeigen sich hier Implikationen hinsichtlich der Handlungs- und Kooperationspraxis insofern, als anhand der Beispiele drei Verständnisdimensionen skizziert werden können.

Erstens: Die von Herrn Werner erwähnte Unerfahrenheit der Lehrkräfte ist eine *individuell orientierte Erlebnisdimension*, welche auf das persönliche Agieren hin wirkt und auf das Miteinander in der Kommunikation und Handlungspraxis Einfluss hat. Die Art und Weise des Umgangs miteinander rekuriert dabei auch auf seine bisherigen Erfahrungen in der Kooperation.

Zweitens: Die nicht reziproke Annahme von sozialen Dienstleistungen seitens der Schule wird hier als eine *ethisch-moralische Dimension* betrachtet. Unabhängig von professionstheoretischen Gesichtspunkten und Fragen der Gegenseitigkeit in

der Kooperation zeigt Frau Schneider ein Orientierungsmuster, das auf ein einseitiges Geben hin ausgerichtet ist und das Miteinander bzw. die Aushandlung von Kooperationsarrangements zunächst außer Acht lässt.

Drittens: Die ebenfalls von Herrn Werner explizierten strukturell baulichen Veränderungen in der Schule bei gleichzeitiger teilweiser neuer Besetzung der Schulleitung ist eine *institutionell verankerte Dimension*, woraus sich hier Verständnis für die knappen zeitlichen Ressourcen ableitet.

Nachdem die Verständnisdimensionen herausgearbeitet worden sind, wird auf die ebenfalls quantitativ auffällig häufigen Explikationen der Unzufriedenheit eingegangen. Dabei zeigt sich die Unzufriedenheit aufgrund der Rahmenbedingungen des Arbeitens wie die unzureichende bzw. ungeklärte finanzielle Ausstattung sowie eine Unzufriedenheit auf der individuellen Ebene: Herr Werner formuliert Letztere in Zusammenhang mit den aus seiner Sicht mangelhaften Gesprächs- und Konfliktlösungskompetenzen der Lehrkräfte:

„[...] Die Art, wie Lehrer Konflikte lösen hier an der Schule, find ich völlig veraltet, überholt und nicht mehr (2) auch von den Kindern äh nicht mehr so ernst genommen.“ (13/31-13/33)  
„[...] also ich glaube das halt, wie gesagt, in der Elternarbeit, in der Lehrer-Elternarbeit sich was verändern muss, weil unabhängig davon, ob das deutsche oder migrantische Familien sind, denke ich, (2) dass Lehrer auch teilweise nicht mehr auf dem Laufenden sind [...]“. (17/14-17/17)

In beiden Zitaten wird deutlich, dass Herr Werner den Umgang mit Lehrkräften im Fall von Konflikten mit Schülern sowie den Umgang von Lehrern mit Eltern als antiquiert einschätzt. Seine abstrakte und oberflächliche Unterstellung, dass die Konfliktlösungskompetenz der Lehrkräfte auch von den Schülern „nicht mehr so ernst genommen“ werde, offenbart zudem ein Respektproblem, das seiner Meinung nach zwischen Lehrkräften und Schülern bestehe. Seine Form der Konfliktlösung wird zwar im Interview nicht konkreter expliziert, gestaltet sich allerdings in deutlicher Abgrenzung zu derjenigen der Lehrkräfte. Diese Abgrenzung konstituiert sich dabei nicht nur anhand des distinktionsorientierten „Andersseins“, sondern zeigt hier eine defizitäre Sicht der Problemlösungskompetenz von Lehrern. Seine Form der Konfliktbearbeitung schätzt Herr Werner offenbar als fortschrittlicher und anerkannter ein, sodass hier

eine Bewertung bzw. Hierarchisierung auch in Form einer Gegenüberstellung von Arbeitstechniken stattfindet.

Bei Frau Schneider zeigt sich die Unzufriedenheit zunächst auf einer eher formal-moralischen Handlungsebene, welche sich durch die verbalisierte Unausgeglichenheit des Gebens und Nehmens kennzeichnet und in der vorwurfsvoll vorgetragenen Erwartungshaltung bezüglich der Akquirierung von Finanzierungsmöglichkeiten durch die Schule deutlich wird.

Interviewerin: „Was erwartest du von Schule in der Zusammenarbeit?“

Frau Schneider: „Also dass sie uns dabei unterstützen. Und dass sie nicht nur nehmen, sag ich jetzt mal, aber auch mal geben. Also das ist oftmals so, dass wir unglaublich viel geben, ja aber wenn's dann ums Eingemachte geht, ein Antrag mal zu stellen beim Jugendamt oder ja bei der Abteilung Jugend zu sagen nach Paragraph bla bla bla können wir das irgendwie, oder zu sagen, ja wir brauchen die unbedingt und wir brauchen auch das Geld dafür. Das ist zum Beispiel ja (2) das Geld einfach mal aufbringen für eine Sache. Sie nehmen immer gerne.“ (11/33-12/6)

Frau Schneider spricht hier das von ihr wahrgenommene Ungleichgewicht an und exemplifiziert diese anhand der unzureichenden Reziprozität. Ihre Aussage scheint hier allgemein zu sein und sich nicht speziell auf dieses Projekt zu konzentrieren. Sie konkretisiert ihren Anspruch, dass die Schule auch „geben“ sollte, mit der Forderung, dass diese sich um Finanzierungsmöglichkeiten bemühen sollte. Inwiefern die Schule über derartige Möglichkeiten verfügt (Realitätsüberprüfung), bleibt an dieser Stelle offen. Letztlich zeigt sich für sie das Geben allerdings nicht durch eine größere Partizipation der Lehrkräfte bzw. deren Engagement in der konkreten Zusammenarbeit, sondern ihr Hinweis bezieht sich lediglich auf den monetären Aspekt.

Die Beispiele der artikulierten Unzufriedenheit lassen auch hier, ebenso wie bei der Verständnisdarstellung, Dimensionen deutlich werden: eine *individuelle Ebene* anhand des erwähnten Kompetenzaspektes durch nicht angemessene Konfliktlösungsstrategien und eine *ethisch-moralische Ebene* des Ungleichgewichts von Geben und Nehmen. Die Unzufriedenheit wird demzufolge genannt und häufig gleichzeitig legitimiert, nicht selten erfolgt dies durch die klare Zuschreibung einer subjektiv-normativen Vorstellung davon, wie Sozialpädagogen und Lehrer sind bzw. nicht sind.

Die Ambivalenz wird insbesondere bei der ethischen Dimension und der Betrachtung der nicht vorliegenden Reziprozität des Gebens und Nehmens deutlich. So wird das Verständnis über die kostenfreie Annahme von „guten Leuten“ bei gleichzeitiger Unzufriedenheit darüber expliziert. Außerdem wird die Erwartung formuliert, dass die Schule sich um monetäre Mittel bemühen muss. Diese Ambivalenz taucht im Verlauf der Interviews immer wieder auf und ist hinsichtlich der Planung einer späteren Verstetigung und Diversifizierung des Angebots problematisch für die Kooperationspraxis.

Grafisch lassen sich die Dimensionen und die Kategorien von Verständnis und Unzufriedenheit wie folgt zusammenfassen:

Verständnis	Dimension	Unzufriedenheit
... aufgrund der Unerfahrenheit der Lehrkräfte in der Kooperation mit außerschulischen Partnern	individuelle Erlebnisdimension	... durch unzureichende Kompetenzen im Bereich der Konfliktbearbeitung/-lösungsstrategien von Lehrern
... für die Annahme von unentgeltlicher Unterstützung von „guten Leuten“	ethisch-moralische Dimension des Monetären	... durch Disbalance des Gebens und Nehmens, Nichtbemühen der Schule um weitere Finanzierung
... aufgrund neuer Schulleitung und vielen Veränderungen	strukturelle Dimension	

Abbildung 3: Verständnisdimensionen des Projekts Hofaufsicht und Mediation an der Weber-Grundschule

Diese Dimensionskategorien werden virulenter bei der Betrachtung der Explikationen hinsichtlich eines potenziell gewünschten Ausbaus des Angebotes. An mehreren Stellen im Interview wird darauf verwiesen, dass Angebot an der Schule zu erweitern und zu verstetigen, wie folgende Belege zeigen:

Frau Leitmeyer: „Das Projekt wird sich aber wahrscheinlich verändern im Rahmen eines neuen [...] großen Konzeptes hier im Bezirk und dann werden wir sehen, dass es dafür ne Finanzierung gibt.“ (6/26-6/28)

Frau Schneider: „Das Ziel ist eigentlich, so ne Schulstation aufzubauen, äh wir ham auch schon ne Räumlichkeit von der Schule bekommen.“ (5/15-5/16)

Obgleich die Diversifizierungsthematik des Projekts in den Interviews quantitativ keine große Rolle spielt, werden dennoch die weiteren Planungen deutlich.

Die Implementierung des Projektes, um den „Fuß in die Tür zu kriegen“, zeigt sich hier umso deutlicher, als die Aussagen in den Interviews vor dem Hintergrund des eigentlich bottom-up-orientierten Entstehungsrahmens ambivalent erscheinen. Es zeigen sich demnach sowohl ein momentan aktuelles, ein vergangenes sowie ein potenzielles Konfliktfeld im Kontakt mit dem Träger Wiesenhof e. V. Ersteres wird bereits ohne Diversifikation des Angebots deutlich. Dies zeigen folgende Auszüge, in denen das Verhältnis zum Träger Wiesenhof e. V. als problembehaftet beschrieben wird:

Herr Werner: „[...] ein Punkt ist halt, dass nicht so gut läuft, ist die (2) das ist wahrscheinlich ne spezielles Problem (2) die Kooperation zwischen dem anderen Träger und uns. Das ist, äh wir ham's versucht, das is schief gelaufen und wir ham's nicht mehr wieder aufgenommen. Also es gibt ja, ich weiß du wirst °wahrscheinlich die Namen alle auch dementsprechend (anonymisieren; Ergänzung der Autorin)?°“

Interviewerin: „Ja, klar.“

Herr Werner: „Also mit der B., die ja seit Längerem hier drin ist, was deren Aufgabenbereiche sind, haben wir nie so richtig heraus bekommen. [...] Da gab's viel Kritik von der Schule aus auch an die, (2) nicht von unsrer Seite aus, und die ham dann, als wir (2) dann unser Projekt vorgestellt haben und in die Schule wollten, gab's Ängste, da- (4).“

Interviewerin: „Welche Ängste denn?“

Herr Werner: „Na, dass wir die verdrängen. Also wir haben ja seit Jahren diese Konkurrenz (4) Denken hier im (2) in diesem Stadtteil. Die vom B. machen ja (2) alles. Die sind riesig groß. Die haben x Mitarbeiter, wir sind ein kleiner Träger mit x Mitarbeitern und äh es gab immer wieder Konflikte.“ (20/20-21/8)

Auch Frau Schneider beschreibt das Verhältnis zum Träger Wiesenhof e. V. als problematisch:

„Ja, die B. is schon fast, ich hat warte mal, vor 15 Jahren hier im Stadtteil gearbeitet, ist ungefähr schon fast x Jahre hier im Stadtteil, is ja auch en Schwerpunktträger für die Jugendhilfe. Also wenn ne Einrichtung abgegeben wird, wird och erst B. gefragt. Und Schwerpunktträger heißt, äh er hat's einfach geschafft hier in diesem Stadtteil, er hat seine Füße hier drinne. Und der Schwerpunktträger A. jetzte hier, der hat ja letztendlich äh mit ambulanten Hilfen zu tun und sie ham aber den Schwerpunkt auf Schule. Das is dann so, die lassen sich natürlich auch nichts wegnehmen. Nicht die Butter vom Brot nehmen. Was ja nachvollziehbar is, ja ähm aber da wir jetzt in der Schule sind. Wir hatten ja ne ganz andere Aufgabe. Wir sollten ja die die äh diese Gruppe sprengen. Wir sollten ja wie wie Bodyguards eigentlich da rein gehen, mit Führungsstrichen. Und auch gute Arbeit leisten mit dieser Gruppe, aber das war nicht ihre Aufgabe. Und jetzt ist diese Aufgabe ja eigentlich schon bewältigt, also die laufen auch ganz gut, ja und die ham ihre Freizeit und mit uns und so. Ähm jetzt heißt es natürlich vom anderen Träger: ‚Ja, jetzt braucht ihr ja nicht mehr da sein.‘ Ja und diese Aussage, muss ich sagen, die ist einfach nicht korrekt. Also ich hab dazu nichts gesagt, weil ich das albern finde, weil es geht ja um die Kinder und es geht um nichts anderes für mich, ja. Aber die Zusammenarbeit kannste (3) in °meinen Augen vergessen°.“ (14/6-14/22)

In beiden Zitaten wird deutlich, dass teilweise die konkreten Aufgabenbereiche des anderen Trägers nicht bekannt sind bzw. unkonkret bleiben. Deutlich hervorgehoben ist der Konkurrenzaspekt, der im ersten Zitat direkt und im zweiten indirekt benannt wird. Besonders Frau Schneider argumentiert ausführlich mit der fachlich differenten Ausrichtung, während Herr Werner expliziert, dass es Unzufriedenheiten seitens der Schule mit dem Träger gab. Neben den inhaltlichen Ausrichtungen werden auch organisatorische bzw. strukturelle Divergenzen erwähnt – wie die längere Verortung des Trägers im Bezirk, dessen Größe sowie sein Status als Schwerpunkträger.

Es zeigt sich, dass die Existenz und die Arbeit des anderen Trägers in der Schule grundsätzlich die Handlungs- und Kooperationspraxis nicht unmittelbar berührt, aber indirekt doch beeinflusst. Dies zeigt sich z. B. am Bemühen, die eigenen Tätigkeitsschwerpunkte besonders hervorzuheben bzw. zu fokussieren. Die Aussagen deuten darauf hin, dass sich nach anfänglichen schwierigen Auseinandersetzungen mittlerweile mehr oder weniger eine Koexistenz entwickelt hat. Es gibt trotz der Arbeit mit derselben Zielgruppe keine Berührungspunkte beider Träger auf der individuellen Ebene.

Die „immer wieder“ auftretenden Konflikte, die Herr Werner benennt, sind vermutlich grundsätzlicher Natur und von ihm begründet mit der unterschiedlichen Größenordnung der Träger und dem möglicherweise auch dadurch abweichenden jugendhilfespezifischen und sozialpolitischen Einfluss auf strategische Ausrichtungen und Entwicklungen im Bezirk.

Das potenzielle Konfliktmoment zeigt sich in der Antizipation der Ausweitung des Angebots. Die daran geknüpfte Argumentation bestätigt hier den bereits dargestellten Zusammenhang zwischen der Erwartungslosigkeit an die Schule und den dadurch ausbleibenden Konfliktmomenten mit der Schule bzw. den Lehrern. Folgender Auszug aus dem Interview mit Frau Schneider verdeutlicht dies:

„Nö, es gibt keine Probleme. Weil wir ja noch nicht am Ziel sind, ja wir sind ja noch an in den also nach meiner Meinung bin ich erstmal äh dass ich erstmal arbeite, ja, dass ich erstmal sage, ich bin da. Und ich hab ja noch nichts verlangt, ja. Dann können auch keine Probleme entstehen. Aber die wern auch kommen, wenn wir die Räumlichkeiten ham, wenn wir diese Zettel verteilen an den



Lehrern, wo äh Schulstationszettel, wo drauf steht, Name, Klasse, wo sie uns dann auch nutzen können, ja und dann werden auch Probleme da sein, weil wir vielleicht anderer Meinung sind, was das Kind gemacht hat oder wie der Lehrer sich verhalten hat, ja, wo man dann doch sagt, also das war nicht der richtige Weg, und dann wer'n Probleme kommen.“ (15/25-15/33)

Das Aufkommen konfliktgeladener Situationen aufgrund unterschiedlicher Sichtweisen in Bezug auf die Kooperation wird hier in der Interaktion zwischen den Fachkräften und den Lehrern antizipiert. Ungeachtet einer Realitätsangemessenheit bzw. der fiktiven Vorstellung von „Laufzetteln“ innerhalb einer aufzubauenden Schulstation zeigt sich die Antizipation von Konflikten aufgrund der dann unterschiedlichen Meinung über die Angemessenheit bestimmter Maßnahmen die Schüler/-innen betreffend.

Zentral hinsichtlich der Kooperationspraxis ist hier weniger der Realitätsbezug als vielmehr die Tatsache, dass Frau Schneider die potenziellen Konflikte hervorhebt. Diese sieht sie vor allem dann aufkommen, wenn die Fachkräfte an Entscheidungen, welche die Schule betreffen, mitwirken sollen und können sowie im Fall der konkreten Zusammenarbeit mit den Lehrkräften.

Die am Beginn des Kapitels konstatierte *personenorientierte Erwartungslosigkeit* (gegenüber den Lehrkräften) und die *institutionsorientierte Bedingungslosigkeit* (gegenüber der Schule) würden sich mit der Diversifikation des Angebots demnach nach Einschätzung der Fachkraft Frau Schneider verändern.

Die Erwartungshaltung ist, dass die pädagogische Einschätzung bei Interventionsmaßnahmen im schulischen Kontext erforderlich werden und dies zu Auseinandersetzungen führen wird.

#### 6.2.5 Zusammenfassung

Das Projekt der Mediation und Hofaufsicht ist ein aus einem konkreten Bedarf heraus initiiertes Projekt, welches sich durch einen hohen Interventionsgrad mit dem Ziel der Verbesserung des Schulklimas durch Hofaufsicht sowie Mediationsangebote auszeichnet. Hinsichtlich der Handlungs- und Kooperationspraxis ist dieser Entstehungskontext insofern interessant, als der

kompensatorische Charakter eine konkrete Zusammenarbeit vor allem in Konfliktsituationen vorsieht.

Aus den Interviews sowie aus dem Kooperationsvertrag sind Absprachen zu den gemeinsamen Zielen im Sinne eines kooperativen Arbeitens, der Arbeit zugrunde gelegten Haltungen und Prinzipien sowie die Abklärung von gegenseitigen Erwartungshaltungen kaum erkennbar. Stattdessen scheint der kompensatorische Aspekt strukturell verankert zu sein.

Die dargestellten Unzufriedenheiten (in ihren jeweiligen Dimensionen) und Erklärungsmuster, die besonders von der Informantin Frau Schneider dargestellten antizipierten Konfliktmomente im Falle einer Ausweitung des Angebotes sowie der von ihr geschilderte Zusammenhang von Erwartungslosigkeit und daraus resultierender Konfliktlosigkeit folgen einer Dynamik aus Legitimation für die Haltung sowie die Situation der Schule und der Lehrer bei gleichzeitigem Unverständnis dafür. Parallel zeigt sich aber auch, dass der Träger mit einem (zumindest perspektivisch) anderen als dem zunächst vorgesehenen Ziel in der Schule tätig ist und für diese Dynamik insofern mit verantwortlich ist, als die gegenseitige Erwartungsabklärung, vor allem aber eine klare Erwartungsformulierung des Trägers an die Schule nicht stattgefunden haben.

### 6.3 Die Handlungs- und Kooperationspraxis der Weber-Grundschule am Beispiel der Nachmittagsbetreuung und JÜL<sup>400</sup>

Dieses Projekt stellt eine Besonderheit im Vergleich zu den anderen Projekten dar. So sind es zunächst zwei Arbeitsbereiche, die durch den Träger angeboten werden und sich voneinander inhaltlich unterscheiden. Weiterhin ähnelt dieser Fall der Tagesgruppe, weil es eine intensive konkrete persönliche Zusammenarbeit von Lehrkräften und Erziehern. Letztere sind im Rahmen des JÜL direkt in den vormittäglichen Unterricht eingebunden.

---

<sup>400</sup> Jahrgangsübergreifendes Lernen.

Wie bereits der vorherige Fall so ist auch dieser hier komplementär zu den ersten beiden Falldarstellungen (Fröbel-Grundschule) zu verstehen: Es gibt einen Zusammenhang zwischen der Kooperations- und Handlungspraxis und schulreformorientierten Veränderungen, die hier unmittelbar die Kooperation begründen bzw. mit verantwortlich für deren organisatorische und formale Ausgestaltung sind.

### 6.3.1 Berufsbiografische Kurzporträts von Frau Albrecht, Frau Kleinert und Frau Steinert

#### a) Frau Albrecht<sup>401</sup>

Die Lehrerin Frau Albrecht arbeitet seit fünf Jahren mit unterschiedlichem Stundenumfang an der Weber-Grundschule. Sie hat zwei Kinder. Im Moment ist sie an der Schule in Teilzeit beschäftigt. Frau Albrecht unterrichtet alle Fächer, ausgenommen Sport, und ist größtenteils in den Klassen 1-3 eingesetzt. Beinahe seit Beginn ihrer Tätigkeit arbeitet Frau Albrecht stundenweise mit einer zweiten Person (in den letzten Schuljahren aufgrund der Expansion des JÜL) im Unterricht zusammen.

#### b) Frau Kleinert

Die Heilpädagogin<sup>402</sup> Frau Kleinert arbeitet seit 1974 im erzieherischen Bereich und war Hauptinitiatorin und Leiterin eines integrativen Schülerladens. Im Jahr 2005 übernahm sie die Leitung der Ganztagsbetreuung sowie des JÜL und dieses an der Schule mit aufgebaut. Ihre Kooperationserfahrung beschreibt sie als intensiv. Sie begründet diese größtenteils mit ihrer Tätigkeit im Schülerladen.

---

<sup>401</sup> Frau Albrecht wurde nicht durch die Autorin ausgewählt, sondern von der mit ihr arbeitenden JÜL-Partnerin Frau Steinert empfohlen.

<sup>402</sup> Es handelt sich hierbei um eine an einer Fachschule absolvierte Ausbildung und nicht um den gleichnamigen Studiengang an einer Hochschule/Universität.

### c) Frau Steinert

Frau Steinert ist eine junge Erzieherin, die erst seit wenigen Monaten im Rahmen einer Schwangerschaftsvertretung an der Schule tätig ist. Frau Steinert expliziert, dass sie hauptsächlich mit Kindern arbeitet, die sozial auffälliges Verhalten zeigen, sowie mit deren Eltern. Sie leitete zudem einen Schülerladen und verfügt über Erfahrungen in der Arbeit mit Familien. Mit der Schule als Kooperationspartner hatte sie noch keine konkrete Erfahrung.

### 6.3.2 Kooperation zwischen formaler Top-Down-Implementierung und Bottom-Up-Konzeptualisierung

Die Weber-Grundschule hat durch die zahlreichen Berliner Schulreformen Veränderungen ihres Schul- und Unterrichtalltags vollzogen. Entsprechende Novellierungen im Schulgesetz bildeten das konstituierende Element der Implementierung der Horte in die Schule als Bestandteil der Ganztagschule sowie die sukzessive Einführung einer flexiblen Schuleingangsphase bzw. des JÜL. Es waren demnach normativ gesetzte Notwendigkeiten, welche die untersuchte Kooperation zunächst begründeten.

Im hier vorliegenden Fall zeigen sich sowohl die Kontextbedingungen der Entstehung bzw. der Implementierung der Horte in die Schule<sup>403</sup> als auch die auf vielen Seiten kultivierten Widerstände, welche die ersten Jahre der gemeinsamen Arbeit begleiteten. Besonders bei der Leitung des Ganztags- und JÜL-Bereichs durch Frau Kleinert zeigt sich eine Ambivalenz.<sup>404</sup> Einerseits ist es das Festhalten an bewährten Strukturen in Form von dezentralen kleinen Einheiten der

---

<sup>403</sup> Entgegen der Aussage von Frau Kleinert gibt es unter bestimmten Voraussetzungen die Möglichkeit, die Horte durch Kooperation mit Schülerläden auch weiterhin außerhalb des Schulgebäudes bzw. Schulgeländes anzubieten. Es gibt also weiterhin, wenn auch in geringerem Maße, Schülerläden. Frau Kleinert bestreitet dies im Interview mit Nachdruck, was als Selbstlegitimation gedeutet werden kann, alles dafür getan zu haben, dass dies nicht passiert (Abschaffung der Schülerläden) bzw. die Verantwortung und Ausweglosigkeit formalen Entscheidungen zuzuschreiben.

<sup>404</sup> Die Ambivalenz zeigt sich dabei lediglich im Bereich der Nachmittagsbetreuung.

Nachmittagsbetreuung von Kindern in Form von z. B. Schülerläden oder der Betreuung der Schulkinder in den Kindertagesstätten, andererseits ist sie offen und neugierig bezüglich neuer Formen der Nachmittagsbetreuung in den Schulen.

Die Kritik an dieser Art der Integration der Horte in die Schulen zeigt sich im folgenden Ausschnitt. Auf die Frage der Interviewerin nach den Zielen der Nachmittagsbetreuung antwortet Frau Kleinert:

„[...] Das eine ist ähm, dass sicherlich die Berufstätigkeit der Eltern abgedeckt werden muss. [...] Das hätte man auch so lassen können wie's früher war. Schule und Hort oder Kita oder Schülerläden. Ähm, das hätte uns gut gefallen, weil das war'n ja sehr gewachsene, sehr stabile Systeme.“ (3/16-3/18)

Später konkretisiert bzw. pointiert sich diese Einschätzung, was folgender Beleg zeigt:

„[...] schlecht war, dass eigentlich keiner das wirklich wollte, niemand, weder die Schule noch der sozialpädagogische Bereich wollten diese Veränderung.“ (5/4-5/6)

Auch bei Frau Steinert lässt sich eine Einschätzung der ehemaligen Schülerläden finden:

„[...] ich muss dazu sagen, ich bin jemand, der sehr traurig ist, dass die Schülerläden verschwunden sind.“ (9/32-9/33)

Aus den Zitaten wird deutlich, dass die früheren Strukturen der Nachmittagsbetreuung (Schülerläden) positiv konnotiert werden. Obwohl auch die neue Form der Betreuung die gleiche pädagogische Zielsetzung verfolgt, bevorzugen beide Erzieherinnen aufgrund ihrer persönlichen Erfahrungen die Schülerläden.

Im zweiten Zitat von Frau Kleinert wird die Meinung zur Verlegung der Horte in die Schulen sehr deutlich. Die hier genannte Haltung begründet sich möglicherweise auch in ihren bisherigen Erfahrungen an dieser Schule. Es scheint, als wäre man anfangs unwillig gewesen, diese Reform umzusetzen. Die Plausibilität dieser Einschätzung wird im folgenden Kapitel dargestellt.

Im Zusammenhang mit der formalen Top-Down-Implementierung ist hier relevant, welchen Stellenwert bzw. welche Bedeutung diesem Faktor im

Gesamtzusammenhang des Angebotes zukommt und welche möglichen Implikationen sich hinsichtlich der Handlungs- und Kooperationspraxis herausarbeiten lassen.

Bei allen drei Informantinnen lässt sich übereinstimmend feststellen, dass vor allem das gegenseitige, nicht formal zu bestimmende bzw. rational nicht zu gestaltende, diffuse Miteinander und gegenseitige Sympathie und Harmonie im gemeinsamen Arbeiten von großer Bedeutung sind. Diese sich deckenden Einschätzungen bezüglich der Ausgestaltung und Zielerreichung sind als Gelingensfaktoren der Kooperation zu betrachten. Auf der individuellen Ebene zeigt sich dies im Material dadurch, dass Frau Steinert als Erzieherin, die innerhalb des JÜL mit Frau Albrecht als Lehrerin zusammenarbeitet, dies als „Glück“ bezeichnet und darauf verweist, dass es mit ihrer Kooperationspartnerin „wirklich [...] klappt“. Gleichzeitig bezieht sie einen internen Gegenhorizont ein, indem sie generalisierend differenziert und bemerkt, dass es an anderen Schulen „Probleme gibt“ und die „Positionen“ der Lehrkräfte als Ursachen benennt und konkretisiert, dass es sich dabei um „Lehrerinnen [...] vom alten Schlag“ handele.

Auch Frau Albrecht als Lehrerin betont die Bedeutung des „Gespanns“ und „wie man miteinander kann“. Sie exemplifiziert dies anhand der nonverbalen Komponente des Verstehens und der Resilienz gegenüber Stresssituationen sowie der dadurch möglicherweise unadäquaten Ansprache der Erzieherin durch die Lehrerin.<sup>405</sup> Auf ihre persönliche Situation rekurrierend konstatiert auch sie ein „Glück mit meiner Erzieherin“ und stellt als internen Gegenhorizont andere Beispiele inklusive negativer Konnotationen gegenüber:

„[...] und da dann gibt's halt auch Erzieher ähm na ja, das ist eben ne Typensache na, also wo dann manchmal so en bisschen gemunkelt wird, ach na das ist ja jetzt das 25. Kind in der Klasse, der muss man jetzt irgendwie alles sagen.“ (4/12-4/14),  
„[...] also ich habe von anderen Schulen gehört [...] die dann kein gutes Haar an den Erziehern lassen oder umgekehrt.“ (14/22-14/24)

Als Zwischenfazit kann somit festgehalten werden, dass die normativ gesetzte Implementierung mit ihren tiefgreifenden Veränderungen auf die Schul- und

---

<sup>405</sup> Beleg hierfür: „Dass Dinge auch nicht so in den falschen Hals gekriegt werden.“ (6/8).

Hortbetreuungspraxis von den Beteiligten zwar teilweise stark kritisiert wird, sich aber hinsichtlich der konkret individuellen Arbeits- und Kooperationsebene zunächst kein signifikanter Zusammenhang findet. Dies kann insofern für das hier untersuchte Projekt aufgrund der Varianz der Informantinnen hinsichtlich ihrer verschiedenen Rollen und Funktionen innerhalb der Schule gezeigt werden.

Die Orientierung des gegenseitigen Verstehens wird thematisch validiert und konkludiert bei der Betrachtung der Zusammensetzung Lehrkraft-Erzieherin der Kooperationspartner beim JÜL sowie deren Einschätzung durch Frau Steinert. So zeigt sich auch hier das diffuse, erfahrungsbasierte Wissen bezüglich des Umgangs miteinander als wichtiger Gelingensfaktor und wird von der Lehrerin Frau Albrecht umschrieben als „gutes Händchen“ (14/18) der Ganztagsleiterin Frau Kleinert.

Frau Steinert expliziert die Partizipation des Erzieher/-innen-Teams und die Berücksichtigung von Lehrerwünschen bei der Auswahl bzw. Zusammensetzung der Kooperationsteams. Dies bezieht sich auf Tandems, welche bereits in der Vergangenheit – also während des Aufbaus des JÜL Klassen innerhalb der Schule – gemeinsam in einer Klasse unterrichtet haben.

Frau Steinert: „Ähm, wir waren maßgeblich an dem ähm Prozess beteiligt, @nicht zur Freude von allen Lehrern@, (2) wer zu welchem Lehrer in welche Kooperation geht, ham wir entschieden. Also es gab Lehrer, die haben eh schon JÜL-Erfahrung schon gehabt und ham ne Bitte geäußert und da wurde das natürlich aufrechterhalten.“ (13/21-13/24)

Neben der individuellen Handlungspraxisebene der gemeinsamen Arbeit zeigt sich hinsichtlich der Konzeptionsebene ein Bottom-Up-Ansatz, der im Datenmaterial sowohl anhand des gemeinsamen Erarbeitens von Umsetzungsvariationen des JÜL (Lehrerin Frau Albrecht) als auch durch die gemeinsame Erarbeitung des Konzepts des JÜL und der Nachmittagsbetreuung (Frau Steinert) rekonstruierbar ist.

Der Top-Down-Ansatz der Implementierung zeigt sich in seiner Wirkmächtigkeit insofern gering, als er eher komplementär hinsichtlich des Gesamtkonstruktes der Kooperationspraxis innerhalb des Falls zu sein scheint. Vielmehr ist relevant und

kooperationsfördernd, inwieweit die beteiligten Akteure sich in der konkreten Kooperation im Aktionsfeld mit ihrer jeweiligen Expertise als gestaltend und partizipierend erleben.

Der tendenzielle Bottom-Up-Ansatz zeigt sich dabei im Material auf zwei Ebenen: einerseits bei der Betrachtung der Hintergründe des Engagements auf der motivationalen Ebene sowie dem Erleben der Gestaltbarkeit bei der Konzeptionierung des Angebots bei Frau Kleinert und andererseits bei der Betrachtung der Beteiligung an der Umsetzung des Ganztagsangebots bei Frau Albrecht. Auf beide Ebenen soll im Folgenden eingegangen werden.

Frau Albrecht zeigt sich im Interview als grundsätzlich kooperationswillig und exemplifiziert vor allem die durch die Beteiligung der Erzieherin am Unterricht entstehende Multiperspektivität zum Kind sowie die Entlastung als Lehrerin durch die Möglichkeit der geteilten fokussierten Aufmerksamkeit auf eine/n Schüler/-in.

Berufsbiografisch hervorzuheben ist die Selbstlegitimation dieser Haltung anhand der Konstatierung ihres noch „nicht 30 Jahre im Schuldienst“-Seins (8/5).<sup>406</sup> Sie leitet hieraus ihre Offenheit gegenüber dem Arbeiten im Team ab, da sie dies auch während ihres Referendariats so erlebt hatte.

Ungeachtet dieser für die konkrete Zusammenarbeit förderlichen kooperativen Haltung gegenüber den Fachkräften der Jugendhilfe zeigt sich im Material hinsichtlich der konkreten Kooperationspraxis vor allem die starke Partizipation an der Gestaltung des Ganztags. Der Aufbau des Ganztagsbetriebs entwickelte sich zu einer Zeit, in der Frau Albrecht gerade an der Schule als Lehrerin zu arbeiten anfang:

„Also als ich in der Schule war, war es erstmal noch keine Ganztagsschule. Das war dann ein Jahr drauf wurde das zur Ganztagsschule umgewandelt sag ich mal. Also insofern war ich von der Pike auf dabei, ich saß auch in der Steuerungsgruppe mit drin. Wo wir so geplant haben, wie man so den Ganztag da jetzt am besten einbindet und so weiter. Das war schon recht spannend, also konnte man auch so ein bisschen das auch mit verfolgen.“ (7/17-7/21)

---

<sup>406</sup> Das gleiche Begründungsmuster lässt sich bei der Betrachtung der Multiperspektivität als förderlichem Kooperationsfaktor rekonstruieren.



Obgleich unklar bleibt, inwiefern Frau Albrecht den Prozess der Ausgestaltung des Ganztags an der Weber-Grundschule signifikant und nachhaltig mit gestaltet hat, konnotiert sie ihre Beteiligung zunächst als positiv. Sie zeigt sich offen gegenüber Möglichkeiten der Beteiligung bei Veränderungsprozessen an der Schule.

Ihr Kooperationsverständnis ist von einer wohlwollenden, flexiblen und offenen Art und kann zurückgeführt werden auf ihre eigenen beruflichen Erfahrungen in Bezug auf das Referendariat und den dort gängigen gegenseitigen Hospitationen und der Möglichkeit der Beteiligung an einer Arbeitsgruppe in der Schule.

Somit zeigen sich sowohl normierte und präsenste Erfahrungen (Referendariat) als eher zufällig und für jede Schule individuelle, zu kultivierende Modelle der Beteiligung (AG zur Ausgestaltung des Ganztags) als Erfolgsindikatoren einer gelingenden Kooperation an dieser Schule.

Aus Sicht der Jugendhilfe zeigt sich im Fall JÜL und Nachmittagsbetreuung ebenso der Beteiligungsaspekt als zentrale Kategorie gelingender Kooperation. Dies lässt sich anhand des Datenmaterials von Frau Kleinert in Bezug auf die gemeinsame Konzeptionierung rekonstruieren:

„Man musste ganz neu konzeptionell ähm (2) Strukturen kommen und die auch schriftlich fixieren, was wir ja hier auch gemacht haben. Schule mit nem Schulprogramm, an dem wir auch mitgearbeitet haben, und wir ham jetzt ne wirkliche klasse pädagogische Konzeption entwickelt, die wir auch nicht vor, oder ich nicht vorgegeben hab am Anfang, sondern mit Absicht zwei, drei Jahre Zeit gelassen hatte, also ich mir und meinen Kollegen, um aus dem was sich entwickelt [...] auch die richtigen Rückschlüsse und Planungen vorbereiten zu können und das ham wir jetzt gemacht.“ (10/16-10/22)

Die Beteiligung an der pädagogischen Konzeption, die hier als Teil des Schulprogramms dargestellt wird, war erfahrungsgesättigt und basierte auf den Erkenntnissen der ersten Schuljahre mit JÜL und Ganztags an der Weber-Grundschule.

Das Material verdeutlicht die positive Konnotation dieses Vorgehens bei Frau Kleinert. Es lässt auch die Schlussfolgerung zu, dass es aufgrund der unvorbereiteten Einführung der Nachmittagsbetreuung an der Schule (wie bereits dargestellt) gar nicht möglich war, ein dezidiertes pädagogisches Konzept zu erarbeiten.

Die persönliche Motivation als ein entscheidendes förderliches Kriterium der (Kooperations-)Arbeit von Frau Kleinert zeigt sich darüber hinaus in ihrer explizierten Unterstützung einer „Hand voll Leute“ (05/04). Auch hier ist – neben der bereits dargestellten intrinsischen Motivation – die konkrete persönliche Ebene ein entscheidender Erfolgsfaktor gelingender Kooperation. Sowohl die gemeinsame und auf Erfahrung basierende Konzeptionierung als auch persönliche Unterstützungsfaktoren durch weitere Personen im Feld der Kooperation stellen bottom-up-orientierte Aspekte dar, welche hier die Kooperationspraxis nicht nur konstituiert, sondern in ihrer Entwicklung vorantreiben.

Resümierend lässt sich anhand des Materials feststellen, dass die Ermöglichung von Gestaltungsfreiräumen des Ganztags sowie die subjektive Unterstützung durch weitere Personen im Sinne eines Bottom-Up-Ansatzes hinsichtlich der Kooperationspraxis in ihrer Bedeutung zentraler erscheinen als die formalen Implementierungshintergründe.

Der in diesem Zusammenhang stehende formale Misslingensfaktor der unvorbereiteten Implementierung wird zwar benannt und skandalisiert, spielt jedoch für das subjektive Empfinden gelingender Kooperation eine eher untergeordnete Rolle. Die beiden Informantinnen erkennbare handlungsleitende Orientierung eines intrinsischen „Wollens der Kooperation“ trotz widriger Gesamtumstände ist demnach in diesem Fall wichtiger Faktor gelingender Kooperation.

### 6.3.3 „Ich kann hier nicht einfach einen Nagel an die Wand hängen“<sup>407</sup> – bauliche und andere hemmende Kooperationsfaktoren

Wie bereits in den anderen Falldarstellungen, so wurde auch in der Analyse der Interviews zu diesem Projekt die Rahmenbedingungen deutlich, welche die Kooperation erschweren. Entgegen des im vorangegangenen Kapitel rekonstruierten lediglich schwachen Zusammenhangs zwischen der Art und Weise der Implementierung und dem konkreten Erleben von Kooperation zeigt sich beim Faktor der Rahmenbedingungen im Material ein größerer Zusammenhang zum Kooperationserleben. Dies scheint insofern erklärbar, als die Rahmenbedingungen des Arbeitens nicht entkoppelt werden können von der konkreten Tätigkeit, da sie Teil dessen sind bzw. Rahmenbedingungen Arbeitsabläufe mit bestimmen.

Es lassen sich grob drei Arten von hemmenden Faktoren rekonstruieren: bauliche bzw. räumliche Aspekte, diffizile Aufgaben- und Rollenzuschreibungen sowie zu geringe Personal- und Zeitressourcen des pädagogisch-erzieherischen Personals. Auf alle drei wird nunmehr ausführlicher eingegangen.

#### a) Bauliche bzw. räumliche Aspekte

Die Raumproblematik zeigt sich beispielweise bereits in der Anfangsphase des Projektes und ist Teil der im vorherigen Kapitel ausgeführten mangelnden Vorbereitung der Hortübertragung in die Schule. Die Informantin Frau Kleinert expliziert dabei vor allem das Fehlen eines „Raumkonzepts“<sup>408</sup> als eines von mehreren Beispielen hinsichtlich des ungeplanten Beginns der Arbeit an der Schule.

Als ein weiterer wichtiger Faktor der Raumproblematik zeigt sich eine Ambivalenz zwischen den Vor- und Nachteilen der gemeinsamen Nutzung der Räume innerhalb der Schule.

---

<sup>407</sup> Frau Steinert, (10/32 – 10/33)

<sup>408</sup> Frau Kleinert (5/7).

In den Explikationen von Frau Albrecht werden ihre eigenen positiven Erfahrungen innerhalb des Schulalltags deutlich, im Rahmen einer Pause auch die Schule verlassen zu können. Sie versetzt sich in die Situation der Kinder, die mitunter von „morgens um [...] sieben bis abends um sechs in einem Gebäude“ sind und beschreibt dies als „unglaublich“.<sup>409</sup> Dies zeigt sich ebenfalls in der Äußerung, dass es „aus Kindersicht [...] besser (ist), man hat einmal einen Ortswechsel“<sup>410</sup>. Die Ambivalenz bzw. die Vorteile einer solchen Konstellation plausibilisiert sie zudem durch die kürzeren Wege bei Absprachen zwischen den Lehrern und Erziehern einerseits und den baulichen Nachteilen bzw. der Inadäquatheit der Nutzung der Schulräume für die Freizeitgestaltung andererseits.

Die Virulenz der Inadäquatheit der Räume zeigt sich dabei vor allem in der Explikation hinsichtlich des Lärmschutzes<sup>411</sup> und der dadurch täglich verursachten Gesundheitsgefährdung.

Im Material wird dies anhand der konsequenten Einhaltung einer Regel von Lehrern und Erziehern („Es wird nicht auf den Fluren gerannt“) deutlich, die sowohl am Schulvormittag als auch am Nachmittag gelten sollte, um den Lärmpegel so gering wie möglich zu halten.

Für die konkrete Handlungspraxis sind darüber hinaus die baulichen Voraussetzungen insofern von Bedeutung, als die konkrete Ausgestaltung der Räume offensichtlich stark reglementiert ist und somit der Aufwand für eine pädagogisch sinnvolle Nutzung der Räume erschwert wird. Im Material wird dies u. a. durch die Aussage der Erzieherin Frau Steinert bestätigt und zeigt deutlich die mangelnde bzw. die nur mit großem Aufwand realisierbare Gestaltung der Räume.

---

<sup>409</sup> Frau Albrecht (11/22).

<sup>410</sup> Frau Albrecht (11/29).

<sup>411</sup> Beleg: „Ähm die Voraussetzungen sind schwierig, wir haben keinen Lärmschutz.“ (Frau Steinert [10/34]). „Es ist unglaublich laut in unserem Schulgebäude.“ (Frau Albrecht [11/15]).

„Die Wege sind unglaublich lange an so ne Schule. Allein um ein Nagel hier an die Wand zu hängen braucht man [...] ich kann hier nicht einfach ein Nagel an die Wand hängen, weil es ist denkmalgeschützt.“ (10/31-10/32)

Resümierend lässt sich hinsichtlich der baulichen Voraussetzungen im Bereich der Nachmittagsbetreuung rekonstruieren, dass sich im Material sowohl die Vorteile durch zeitnahe Absprache zwischen Lehrern und Erziehern als auch die Nachteile durch den dadurch für die Kinder nicht nachvollziehbaren Raum- bzw. Hauswechsel zeigen. Weiterhin ist die Lärmbelastung für die Nachmittagsbetreuung an der Weber-Grundschule aufgrund mangelnder Lärmdämmung und der Substanz des Altbaus problematisch. Dritter hemmender Faktor ist die Erschwernis, die Räume angemessen auszugestalten, da dies offensichtlich aufgrund von Reglementierungen des Denkmalschutzes eingeschränkt wird.

Deutlich wird, dass diese baulichen bzw. räumlichen Voraussetzungen die Kooperation stark beeinflussen, sich auf das Wohlbefinden der Kinder und der Erzieher auswirken und eine pädagogisch sinnvolle Arbeit erschweren. Dies erscheint insbesondere deshalb bedeutungsvoll, da beide Erzieherinnen in der Vergangenheit in kleinen, überschaubaren räumlichen Strukturen sowie mit geringen Gruppengrößen arbeiteten und nunmehr diese Erfahrung als positiven internen Gegenhorizont verwenden. Demzufolge schlägt sich die Raumproblematik auch auf die Motivation der pädagogischen Fachkräfte nieder.

#### b) Diffizile Aufgaben- und Rollenzuschreibungen

Im Material finden sich hinsichtlich der Erwartungshaltungen an die jeweils fachfremde berufliche Expertise erlebte und argumentativ begründete Unterschiede. Dies zeigt sich vor allem beim Vergleich der Explikationen hinsichtlich der Professionsspezifika. Die gegenseitigen Erwartungshaltungen stellen sich dabei als nicht konsistent und wiederum fixiert auf die persönlich-lebensweltliche Ebene dar.<sup>412</sup>

---

<sup>412</sup> Siehe letztes Kapitel.

Trotz der in den Interviews grundlegenden Zufriedenheit mit der Entwicklung und der Situation der gemeinsamen Arbeit – unabhängig von immer wieder gemachten negativen Erfahrungen – zeigen sich in der Materialanalyse verschiedene Zuschreibungen und Assoziationen hinsichtlich des Ideals einer gemeinsamen Arbeit und deren konkreter Ausgestaltung. Diese scheinbare Paradoxie – grundlegende Zufriedenheit in der Kooperation bei gleichzeitig divergierenden Aufgaben- und Rollenzuschreibung – soll an dieser Stelle konkreter betrachtet werden.

Es zeigt sich zunächst, dass sich der grundlegende Referenzpunkt kooperativer Überlegungen (insbesondere im Interview mit Frau Kleinert als Erzieherin und Leiterin des Ganztags) am Status der Schule als Ganztagschule ausrichtet. Frau Kleinert hebt besonders die konvergenten Aspekte hervor, wie folgender Ausschnitt belegt:

„Ganztagschulen funktionieren nicht [...] wenn diese zwei Berufsgruppen unabhängig voneinander innerhalb einer Schule, innerhalb eines Systems arbeiten. Da muss es Verknüpfungen geben, da muss es Annäherungen geben, da muss es gemeinsame Arbeit für die Kinder und für die Eltern geben.“ (2/11-2/14)

Auch in weiteren Aussagen zur Ganztagschule von Frau Kleinert wird deutlich, welche Aufgaben sie den Lehrkräften zuschreibt:

„Also die gebundene Ganztagsgrundschule war die Variante, die ich am liebsten gehabt hätte, zumal ich gedacht habe, dass Lehrer und Erzieher von 08:00 bis 16:00 Uhr zusammen in der Schule sind. Ich kenne aber in der Zwischenzeit gebundene Ganztagsgrundschulen und auch da ist es nicht so. Und dann macht das überhaupt keinen Sinn. Und das ist mein größter Kritikpunkt. Dass erwartet wird, dass aus dieser Schulform was Vernünftiges wird, aber die Schule [...] sich nicht öffnet.“ (13/29-14/1)

Insgesamt lässt sich dabei feststellen, dass es sich sowohl um eine inhaltliche Ebene der gemeinsamen Arbeit in Form von „Verknüpfungen“ der unterschiedlichen Professionen als auch um eine formale Ebene in Form der längeren Anwesenheit der Lehrkräfte in der Schule handelt. Sie äußert dies unabhängig von der Weber-Grundschule und thematisiert grundsätzlich die Struktur gebundener Ganztagsgrundschulen. Diese Vorstellung bezüglich dieser Schulform und ihr Erklärungsmuster, dass diese dann „funktionieren“, wendet sie

– wenn auch unbewusst – vermutlich als Einschätzungsmaßstab auch auf die Weber-Grundschule an.

Bei der Betrachtung des Faktors der Verknüpfungen fällt die unterschiedliche Akzentuierung der Eltern- resp. Kindperspektive auf. Hier zeigen sich Aufgaben- bzw. Rollendivergenzen in der Hierarchisierung beider Professionen in den jeweiligen Kontexten. Während die beiden Erzieherinnen die Unterstützung der Kinder im Unterricht in den Vordergrund stellen, zeigt sich bei Frau Albrecht zunächst die Entlastung der eigenen Person als Lehrerin im Rahmen des Unterrichts als primärer Aspekt. Obgleich auch von ihr die Multiperspektivität<sup>413</sup> expliziert wird, ist diese bei ihr weniger bedeutsam als der Entlastungsaspekt. Dies wird besonders bei der Betrachtung des Begründungsmusters deutlich, das die Entlastung insofern in den Vordergrund stellt, als sie über „jede erwachsene Person, die hier bei mir [...] irgendwie mithilft [...] dankbar“ (7/31) ist. Sie beschreibt damit das Beisein der Erzieherin als etwas für sie Entlastendes innerhalb der Unterrichtsgestaltung. Die professionelle Expertise der Erzieherin wird damit zunächst von ihr auf eine unterstützende Funktion festgelegt.

Weiterhin wird deutlich, dass die Aufgaben- und Verantwortungszuschreibung ihrerseits ebenfalls durch einen klaren Delegations- und Weisungszusammenhang geprägt sind. So sagt Frau Albrecht, dass die Erzieherin „möglichst selbstständig, zwar in Rücksprache mit den Lehrern“ (4/23) agieren solle. Die dafür eingerichteten Besprechungsstunden, die einmal wöchentlich stattfinden und als Teamarbeit betrachtet werden, dienen dazu, diese bilateralen Absprachen zu ermöglichen; sie sollen demnach das Gelingen des Unterrichts fördern. Bestätigt wird dies durch die Aussage, dass Frau Kleinert im Rahmen eines Perspektivenwechsels auf die Erzieher darauf hinweist, dass „die Unterrichtsplanung und so weiter, das geht vom Lehrer aus. Wir sind die Unterstützung“ (13/5).

---

<sup>413</sup> Siehe dazu auch vor allem das folgende Kapitel.

Unabhängig davon, dass diese Haltung schulrechtlich nicht opportun ist, zeigt sich als Gegenhorizont in den Aussagen auch, dass mitunter die Erzieher das „25ste Kind“<sup>414</sup> in der Klasse und damit keine Unterstützung sind.

Der Statusunterschied bestätigt sich zudem durch die nur oberflächlich negierende Selbstattribuierung der Assoziationen ihrer Berufsgruppe – Frau Steinert: „Wir sind nicht mehr der Dreck unter den Fingernägeln“, keine „minderbemittelten, dummen Leute“ (8/22).

Damit sind wohl einerseits die Gleichberechtigung im Rahmen der gemeinsamen Arbeit mit den Lehrkräften als auch die Gleichberechtigung in Form von Gleichbehandlung (z. B. Unverständnis des Status, insbesondere der großen Gehaltsunterschiede als Modus der Anerkennung) gemeint.

Trotz dieser offensichtlichen Unzufriedenheiten wird insgesamt die Art und Weise der gemeinsamen Arbeit von Erziehern und Lehrkräften an den Schulvormittagen von beiden Seiten als positiv eingeschätzt. Alle drei Informantinnen äußern sich größtenteils zufrieden über die dort praktizierte Form der Kooperation im Bereich des JÜL.<sup>415</sup>

Frau Kleinert: „[...] das ist auch das positivste Ergebnis, ne große Annäherung und dieses Profitieren von zwei verschiedenen Pädagogenblicken auf die Kinder.“ (2/27-2/28)

Insgesamt ist zudem anhand des Materials rekonstruierbar, dass sich der größte und am dringlichsten geäußerte Kritikpunkt der Erzieher auf Anerkennungs- und Gehaltsdivergenzen bezieht. Hier vergleichen sich die Erzieher/-innen mit den Lehrkräften, obgleich deren Beruf sowohl hinsichtlich der Ausbildungslänge als auch hinsichtlich der Zugangsvoraussetzungen objektiv nicht mit dem Erzieher/-innenberuf und dessen formalen Voraussetzungen verglichen werden kann. Die Tendenz, trotz durchaus artikulierten unterschiedlichen Ausbildungslängen und Voraussetzungen, Lehrkräfte mit Erziehern/Erzieherinnen zu vergleichen,

---

<sup>414</sup> Frau Albrecht (4/14).

<sup>415</sup> Siehe hierzu auch das folgende Kapitel.



begründet sich darin, dass beide Berufsgruppen hier sehr eng in einem zunächst für Lehrer vorgesehenen Feld zusammenarbeiten.

c) Zu geringe Personal- und Zeitressourcen des pädagogisch-erzieherischen Personals

Die Kooperations- und Arbeitspraxis im Bereich des JÜL ist an dieser Grundschule durch unterschiedliche Arbeitszeiten der Erzieher/-innen und Lehrkräfte konstituiert. Dies hat zur Folge, dass nicht durchgängig an allen Wochentagen bzw. an einem Schultag Erzieher/-innen im Unterricht anwesend sind. Hinzu kommen divergierende Arbeitszeitenmodi und Überstundenregelungen.

Insbesondere die Lehrerin Frau Albrecht expliziert zunächst die strukturellen Ursachen dieser Situation anhand ihres Erklärungsmodells, dass die Anzahl der „Erzieherstunden“<sup>416</sup> im Unterricht abhängig sei von der Zahl der Anmeldungen im Nachmittagsbereich sowie von der Anzahl der Integrationskinder. Konnotiert sie dies zunächst als nicht hemmend, zeigt sich auf Nachfrage, dass sie diese Situation insofern negativ beeinflusst, als die Erzieher/-innen nicht kontinuierlich am Unterricht teilnehmen:

„Ja, also so ne verlässlich, das man weiß, in den und den Stunden ist auf jeden Fall die Erzieherin drin, bei Erziehern ist das ja so, die rechnen die Stunden immer ganz genau ab, ist ja zum Beispiel anders als bei Lehrern, wo das dann pauschal ist und da wird jetzt nicht genau geguckt, das ist dann einerseits verständlich, andererseits eben manchmal ein bisschen nervig, sag ich mal, wenn da halt immer das heißt, ja, also ich kann die und die Stunden mal nicht kommen, weil ich hatte da und da ne Überstunde, die muss ich da jetzt absummeln bei dir oder so. Da denkt man immer mhm, ja jetzt hatte ich eigentlich gerade gedacht, dass man gut zu zweit arbeiten könnte so.“  
(6/26-7/1)

Die Diskontinuität der Teilnahme der Erzieher/-innen am Unterricht ist also ein hemmender Faktor. Dies zeigt sich vor allem daran, dass die gemeinsame Gestaltung des Unterrichts grundsätzlich positiv empfunden wird. Bestätigen lässt sich dies dadurch, dass Frau Albrecht in einem späteren Abschnitt des Interviews selbstkritisch darauf hinweist, dass sie „vergesslich“ ist und mitunter bei

---

<sup>416</sup> Frau Albrecht (2/18).

wichtigen Terminen die JÜL-Erzieher/-in nicht mit einlädt, obgleich sie dies zu könnte und will. Dies unterstreicht die Sichtweise der Lehrerin, dass sie zunächst allein für ihren Unterricht verantwortlich ist.

Die Problematik der Arbeitszeiten wird auch bei Frau Kleinert deutlich. Sie erwähnt, dass aufgrund der langen Betreuungszeit bis 18:00 Uhr die Erzieher/-innen erst um 10:00 Uhr mit ihrer Arbeit beginnen. Die Schulzeit beginnt um 8:00 Uhr, sodass hier eine zweistündige Lücke entsteht, die personell nicht kompensiert wird; Grund dafür sind die unterschiedlichen Anstellungsverhältnisse. Die Erzieher/-innen sind nicht bei der Schule, sondern über den Träger angestellt. Unabhängig von dieser Aussage zeigen sich in den Interviews mit den Erzieherinnen keine Zeichen der Problematisierung dieses Aspektes. Dies kann möglicherweise daran liegen, dass die Erzieherinnen die Einzelfallförderung als ihre primäre Aufgabe betrachten. Die Lehrerin dagegen betont vor allem die unterstützende Funktion der Erzieherinnen im Unterricht.

Ein weiterer Aspekt der zeitlichen Ressourcen des pädagogisch-erzieherischen Personals bezieht sich auf die Stunden für die Vor- und Nachbereitung mit den Lehrkräften. Hier zeigt sich, dass diese eine Stunde pro Woche umfasst, obgleich diese Zeit für die gemeinsame Vorbereitung nicht seit Beginn des JÜL besteht, sondern erst nachträglich eingeführt wurde.

Frau Kleinert: „[...] oder jetzt die ersten Klassen, die haben einmal in der Woche eine Stunde, die eingeplant ist, dass die sich inhaltlich zusammensetzen können und besprechen können und das haben wir so eingeplant [...] Das ist auch neu, das ham wir in diesem Jahr das erste Mal, aber die Notwendigkeit war auf beiden Seiten von vornherein bekannt, aber vorher war es irgendwie nicht möglich.“ (9/13-9/18)

Die Arbeitszeitunterschiede führen dazu, dass Lehrkräften und Erzieherinnen wenig Zeit für Absprachen bleibt. Es ist offensichtlich weder realistisch möglich noch (evtl.) vorgesehen, dass Erzieher/-innen und Lehrkräfte im Bereich des JÜL zeitlich engmaschiger miteinander arbeiten.

6.3.4 „Dass man halt so en Ansprechpartner hat, der das auch mal aus ne anderen Sichtweise sieht“<sup>417</sup> – Kooperation als Multiperspektivität auf das Kind

Der Blick auf das Kind mit seinen spezifischen Bedarfslagen wird bei allen drei Informantinnen in unterschiedlicher Form thematisiert. Es lässt sich dabei hinsichtlich des JÜL zeigen, dass zwar die verschiedenen Meinungen hinsichtlich der Einschätzung eines Kindes positiv aufgenommen werden, allerdings bleibt offen, was dies konkret bedeutet.

Während sich anhand der Schilderungen von Frau Albrecht ihre Fokussierung auf den Unterricht und ihre damit zusammenhängenden Interessen und Perspektiven sehr konkret rekonstruieren lassen, ist dies bei den Erzieherinnen schwieriger. Insbesondere bei Frau Steinert lässt sich eine große Bedeutungsmächtigkeit des nur diffus benannten Anerkennungsfaktors rekonstruieren. Sie expliziert in einem höheren Maße ihre Tätigkeit innerhalb der Nachmittagsbetreuung, während Frau Kleinert beiden Bereichen (JÜL und Nachmittagsbetreuung) eine hohe Aufmerksamkeit beimisst und Verknüpfungen beider Einsatzgebiete deutlich hervorhebt.

Hinsichtlich der konkreten Handlungs- und Kooperationspraxis lässt sich in Bezug auf die Priorisierung hier erneut der deutliche kompensatorische Aspekt im Unterricht aus Sicht von Frau Albrecht rekonstruieren. Belastungen der konkreten Unterrichtsgestaltung, zusätzliche Angebote durch das Soziale Lernen und Fragen der Aufsicht z. B. bei Schulausflügen werden bzw. sollen hier komplementär durch die Erzieherin „aufgefangen“<sup>418</sup> werden.

---

<sup>417</sup> Frau Albrecht (1/33).

<sup>418</sup> Frau Albrecht (1/30).

Dieser Aspekt erscheint bedeutender als der ebenso von ihr erwähnte Punkt des „anderen“ Blickwinkels. Worin dessen Spezifik genau besteht, wird nicht deutlich. Lediglich der Hinweis, dass die Erzieher die Kinder in einem größeren Kontext erleben – nämlich im Freizeitbereich am Nachmittag – offenbart, dass der „andere“ Blick verschiedene Konnotationen beinhaltet.

Frau Albrecht: „[...] halt so en Ansprechpartner hat, der das ähm auch mal aus ne anderen Sichtweise sieht, also nicht so aus der Lehrersicht, sondern eben auch so en bisschen so von außen mit den Kindern [...] nachmittags zum Beispiel.“ (1/32-2/1)

Hier wird nicht nur die besondere berufliche Expertise der Erzieherin in einem bedeutsamen Maße betont, sondern auch die Eingeschränktheit des eigenen Blickwinkels – nämlich die Kinder nicht bzw. weniger außerhalb der eigentlichen Unterrichtszeit wahrzunehmen. Frau Kleinert expliziert einen interdisziplinären Blick als sowohl interprofessionell als auch kindorientiert bedeutsam:

„[...] und dieses Profitieren der Zusammenarbeit von zwei verschiedenen Pädagogenblicken auf die Kinder, auf Situationen und aus zwei verschiedenen Richtungen, Entwicklungen von ja pädagogischen Konzepten [...] es macht einfach großen Sinn, diese Verknüpfung herzustellen und ein ganz anderer Gesamtblick über ein Kind und auch über die Familie zu erhalten.“ (2/27-3/3)

Frau Kleinert spezifiziert zudem die berufliche Expertise ihrer Profession konkreter als dies bei Frau Steinert der Fall ist. So fokussiert sie sich auf die „soziale Entwicklung“, auf „Entwicklungsstörungen“<sup>419</sup> des Kindes und betont vor allem die intensivere Betrachtung eines Bereiches, der außerhalb der Schule liegt. Diese zentralen Punkte sind zwar wenig konkret, zeigen aber zumindest im Ansatz die verbalisierte Differenzierung und Attribuierung des eigenen beruflichen Feldes im Unterschied zu dem der Lehrkräfte.

Bei Frau Steinert ist stattdessen nicht nur, wie bereits erwähnt, die Anerkennung ihrer Person und ihrer beruflichen Expertise zentral innerhalb des Interviews, sondern es lässt sich die starke Gewichtung der Gleichrangigkeit rekonstruieren. Anerkennung zeigt sich demnach für sie u. a. in der gefühlten Gleichrangigkeit. Die Zentralität des Orientierungsmusters „Anerkennung resp. Wertschätzung zeigt sich durch Gleichrangigkeit“ verdeutlicht zum einen die stark wahrgenommene

---

<sup>419</sup> Frau Steinert (3/5).

Abgrenzung sowie die bereits geschilderte Selbstattribuierung („Wir sind nicht der Dreck unter den Fingernägeln“) und zum anderen die kaum vorhandene klare Positionierung der eigenen beruflichen Expertise.

Weiterhin verbalisiert sie häufig ihre Aufgaben im Nachmittagsbereich und weniger im Rahmen des JÜL. Daraus lässt sich schließen, dass für sie diese Aufgaben zentraler sind – möglicherweise auch deshalb, weil sie sich am Nachmittag inhaltlich auf einem für sie vertrauten Terrain bewegt.

Ähnlich wie Frau Kleinert unterstützt auch Frau Steinert die Kindperspektive – hier insbesondere vor dem Hintergrund eines sich wandelnden Bildungsverständnisses:

„[...] ähm für das einzelne Kind an der Schule birgt es ganz viele Möglichkeiten, also wie gesagt, dieses Gebilde von: Wie kann Bildung stattfinden, ne nicht nur leistungsorientiert, sondern auch in Form von Projektarbeit oder Ausflügen, also (2) Bildung spannender zu machen, nahe am Kind auch begleiten, also mehr sehen, wo steht es.“ (10/5-10/9)

Ohne an dieser Stelle näher auf ihr Bildungsverständnis einzugehen, zeigt sich hier die ihrer Funktion innewohnende Aufgabe, ein breiteres Lernarrangement zu ermöglichen. Dies bedeutet z. B., die Lehrerin Frau Albrecht bei Ausflügen und Projektarbeit zu unterstützen.

Es lässt sich insgesamt rekonstruieren, dass sich die Multiperspektivität im Datenmaterial in unterschiedlichen Intentionen (z. B. als Ziel der Entlastung) und Dimensionen (Kindorientierung, erweiterter bzw. unterschiedlicher Fokus) zeigt. Sie setzt aber auch eine Rollenklarheit und die Anerkennung der jeweils anderen sowie der eigenen beruflichen Expertise voraus. Während diese bei der Lehrerin Frau Albrecht deutlich erkennbar ist und sich sowohl direkt als auch indirekt im Datenmaterial findet, zeigt sich bei Frau Kleinert eine Rollenunklarheit durch diffuse Abgrenzung der Aufgaben und in eher unpräzisen Aussagen.

Letztlich bleibt festzuhalten, dass der interdisziplinäre Blick von allen drei Informantinnen begrüßt wird sowie – das zeigen die konkreten Schilderungen

bzw. Exemplifizierungen – aktiv, wenn auch mit unterschiedlichen Motivlagen, realisiert wird. Allerdings bleibt auch festzustellen, dass die klare Formulierung der erzieherischen Expertise nicht erkennbar ist und sich dies hemmend auf die Kooperation auswirkt, da persönliche und subjektive gedankliche Kategorien zur Bestimmung der gemeinsamen Arbeit herangezogen werden (z. B. Anerkennung durch Gleichrangigkeit). Dies ist im Sinne einer konstruktiven gemeinsamen Arbeit nicht hilfreich. Stattdessen erweist sich der Blick einer anderen Profession aus der Sicht von Frau Albrecht als zunächst zweitrangig, denn zentraler ist für sie die Entlastung innerhalb des Unterrichtsalltags.

### 6.3.5 Zusammenfassung

Die vorangegangenen Kapitel über das JÜL und die Nachmittagsbetreuung an der Weber-Grundschule haben gezeigt, dass die enge Zusammenarbeit insbesondere im JÜL eine Besonderheit im Vergleich zu den drei anderen Projekten darstellt. Die Arbeit zwischen Erzieherinnen und Lehrerinnen gestaltet sich z. B. relativ intensiv. Darüber hinaus und aufgrund dieser besonders engen gemeinsamen Arbeit ist eine Positionierung der eigenen beruflichen Aufgaben und Expertisen in einem höheren Maße notwendig, als dies bei anderen Kooperationsprojekten der Fall ist.

Die Lehrer- und Erzieher/-innenrolle wird insofern ideologisch „verwolt“, als die asymmetrischen Strukturen (welche systemimmanent in der Schule sind bzw. das Verhältnis von Lehrer und Schüler kennzeichnen<sup>420</sup>) besonders durch die zwei Informantinnen Frau Steinert und Frau Kleinert nivelliert bzw. kaum betrachtet werden.

Die Analyse des Datenmaterials hat vor allem die unklarerer eigenen Rollendefinitionen und die dadurch ebenfalls unklaren Aufgaben im Vergleich zu

---

<sup>420</sup> Vgl. Bolay, in: Ahmed / Höblich (Hrsg.) 2010, S. 38.

denen der Lehrerin Frau Albrecht deutlich werden lassen – obgleich dies hier nur am Beispiel des JÜL erkennbar ist.

Frau Albrecht als Informantin und JÜL-Partnerin von Frau Kleinert zeichnet sich hier einerseits unter Beachtung des APM<sup>421</sup> als Lehrerin aus, die sich grundsätzlich der Unterstützung mit dem Ziel der Entlastung im Unterricht gegenüber offen zeigt. Dies allerdings nur unter der deutlichen Maßgabe, dass sie den Ablauf im Unterricht bestimmt und die „helfende“ Instanz auf Anfrage bzw. temporär unter ihrer Anleitung agiert. Besonders zu betonen ist der hemmende Faktor der Lärmbelästigung bzw. der fehlenden und inadäquaten Räume. Hier zeigte sich im Material die hohe Bedeutsamkeit für die Arbeitszufriedenheit bei beiden Professionen.

## 7. Diskussion der Ergebnisse

Im folgenden Kapitel werden die zentralen Ergebnisse der Untersuchung unter Heranziehung der Resultate der Fallstudien sowie unter Berücksichtigung der Fragestellung dieser Arbeit dargestellt. Da in den Fallstudien deutlich wurde, dass sich die Abbildung von Kooperation nach dem Projekt und nicht nach der jeweiligen Schule unterscheidet, erfolgt die Darstellung projekt- und nicht schulbezogen.

In einem weiteren Punkt erfolgt die Ergebnisdarstellung unter Heranziehung professions- und anerkennungstheoretischer Hintergründe. Das Gesamtkapitel endet mit einer Schlussbetrachtung.

Projektübergreifend sind zunächst vier Punkte zentral:

---

<sup>421</sup> Das Autonomie-Paritätsmuster besagt, dass der Unterricht allein in der Verantwortung der Lehrkraft liegt, die Lehrkraft agiert autonom im Klassenzimmer, dadurch konstituiert sich das Lehrerhandeln als isolierte, „fast private“ Handlung und wirkt insgesamt kooperationshemmend, da „zelluläre Strukturen“ aufrechterhalten werden. Das APM wurde von Lortie (1975) erstmalig formuliert. Vgl. Gräsel u. a., in: Zeitschrift für Pädagogik, Heft 2/2006, S. 205ff.

a) Dies betrifft zum einen den Aspekt, dass sich die Kooperation an den untersuchten Schulen nicht *per se* als additiv, kooperativ oder integrativ abbildet, sondern sich stattdessen einzelne Bereiche und Arbeitsschwerpunkte innerhalb der einzelnen Projekte je nach Zuständigkeit und Inhalt des Aufgabenbereiches in einer jeweiligen Kooperationsform konstituiert. Dies bedeutet, dass sich innerhalb eines Projektes mehrere Formen der Kooperation zeigen.

b) Ein zweiter Punkt betrifft die Tatsache, dass *personen- und projektübergreifend die hohe zeitliche und persönliche Belastung durch die geschilderten Tätigkeiten und Aufgaben deutlich wurden*. Häufig wird unentgeltliche Mehrarbeit geleistet.

c) Ein dritter wichtiger Punkt ist die *Differenzierung der Finanzierungsform*. Hier zeigten sich wiederum Parallelen der beiden nicht regelfinanzierten Projekte, vordergründig Themen die weitere Finanzierung, die (ungenügenden) Rahmenbedingungen sowie die personelle Ausstattung betreffend. Diese Themen zeigten sich zwar auch in den beiden regelfinanzierten Projekten, allerdings nicht in derselben Intensität.

d) Als letzter wichtiger grundlegender Aspekt ist festzuhalten, dass bei der Heranziehung der für diese Arbeit zugrunde gelegten Definition von Kooperation vor allem der Aspekt der „Erhöhung der Handlungsfähigkeit“<sup>422</sup> eine größere Bedeutung als die Punkte „Optimierung von Handlungsabläufen“<sup>423</sup> sowie „Problemlösekompetenz“<sup>424</sup> hat.

## 7.1 Zentrale Ergebnisse der Fallstudien hinsichtlich förderlicher und hemmender Kooperationsfaktoren

Die Zuordnung der förderlichen und hemmenden Kooperationsfaktoren erfolgt zu Beginn der Darstellung der einzelnen Projekte grafisch auf verschiedenen Ebenen. So werden die genannten Faktoren einer institutionellen, konzeptionellen,

---

<sup>422</sup> van Santen / Seckinger 2003, S. 29.

<sup>423</sup> Ebd.

<sup>424</sup> Ebd.



finanziellen oder auch individuellen Ebene zugeordnet, obgleich verschiedene Faktoren auch mehrere Ebenen betreffen können.

Inhaltliche Grundlage der Zusammenstellung der förderlichen und hemmenden Faktoren sind die Analysen der jeweiligen Interviews. Die genannten Punkte erheben damit keinen Anspruch auf Vollständigkeit hinsichtlich aller vorhandenen förderlichen und hemmenden Faktoren eines Projekts, sondern geben das wieder, was sich anhand der Analysen der Interviews vordergründig ergab.

Es werden demzufolge nicht alle Faktoren, die in den Analysen der Interviews einmalig erwähnt wurden, in diesem Kapitel erläutert, sondern nur jene, die als besonders bedeutsam in Erscheinung getreten und im Sinne des Forschungsanliegens relevant sind.

#### 7.1.1 Zentrale Ergebnisse der beiden Projekte der Fröbel-Grundschule

Die Fröbel-Grundschule ist eine gebundene Ganztagsgrundschule im Berliner Bezirk Gründorf und liegt dort in einem Teil, der als sozialer Brennpunkt gilt.<sup>425</sup>

##### a) Die Tagesgruppe an der Fröbel-Grundschule

Bei der Tagesgruppe handelt es sich um eine Maßnahme der Hilfen zur Erziehung (§ 27ff SGB VIII), die vom Träger der ambulanten Jugendhilfe Thadeus e. V. in der Schule durchgeführt wird. Die Tagesgruppe findet täglich innerhalb der Schulwoche statt. Alle Teilnehmer der Tagesgruppe sind Schüler/-innen der Fröbel-Grundschule. Grundlage der Analyse sind zwei Interviews von Lehrerinnen der Schule, obgleich eine Lehrerin komplett für die schulische Begleitung der Tagesgruppe zuständig ist und keiner weiteren Lehrtätigkeit nachgeht.

---

<sup>425</sup> Siehe dazu auch Kapitel 5.1.

Die herausgearbeiteten förderlichen und hemmenden Faktoren der Kooperation sind in der folgenden Grafik als Überblick dargestellt und werden im Anschluss noch einmal erläutert. Mehrere Punkte sind sowohl als förderlicher als auch als hemmender Faktor einzuordnen.

Ebene	förderlicher Faktor	hemmender Faktor
individuell	personalisierte Schnittstellenfunktion durch die Lehrerin Frau Röchner	alleinige Zuständigkeit durch eine Person verursacht ein Delegieren aller Aufgaben, die mit der TG in Zusammenhang stehen
individuell	hohe intrinsische Motivation von Frau Röchner durch die freiwillige Entscheidung der Übernahme der Hauptaufgabe, die TG schulisch zu begleiten	
konzeptionell	Kooperationsvertrag	
konzeptionell	gemeinsame feste und flexible Gesprächstermine zwischen Lehrerin und Fachkräften des Trägers vorgesehen	
institutionell	TG ist in den Schulalltag eingebunden, dadurch temporäre Herausnahme der Kinder und dadurch individuell bessere Förderung möglich	bringt je nach Intensität der Herausnahme der Kinder viel Unruhe in die Klasse
finanziell	die TG ist als Hilfe zur Erziehung grundsätzlich regelfinanziert	das Bestehen der TG ist an eine Mindestteilnehmer/-innenzahl gebunden

Abbildung 4: Förderliche und hemmende Faktoren der Kooperation bei der Tagesgruppe (TG)

Im Fall der Tagesgruppe zeigt sich eine personalisierte Schnittstellenfunktion der Lehrerin Frau Röchner, die eine Kontinuität hinsichtlich der Ansprechbarkeit gegenüber den Fachkräften der Tagesgruppe bzw. des Trägers gewährleistet. Diese alleinige Zuständigkeit hat allerdings auch den Nachteil, dass dadurch ein übermäßiges Delegieren aller Aufgaben, die die Tagesgruppe umfassen, stattfindet. Dies zeigte sich allerdings innerhalb des Projektes nicht, sondern ist als eine antizipierte Gefahr möglich.

Weiterhin liegt im Fall der Tagesgruppe ein ausführlicher und aussagekräftiger Kooperationsvertrag vor, der die Aufgaben aller Akteure klar benennt. Als

weiterer förderlicher Aspekt zeigt sich in der Fallrekonstruktion die organisatorische und räumliche Integration der Tagesgruppe in den Schulalltag sowie die Tatsache, dass sich der Standort der Tagesgruppe im Freizeitgebäude auf dem Schulgelände befindet und dadurch ein gutes Übergangsmanagement gestaltbar wird.

In der Falldarstellung wurde allerdings auch deutlich, dass diese Herausnahme organisatorisch eine Herausforderung darstellt, da die Schüler dadurch im regulären Unterricht fehlen und dies Einfluss auf die Klassendynamik bzw. auf den Unterrichtsablauf hat.

Als weiterer sowohl förderlicher als auch hemmender Faktor ist die Regelfinanzierung zu nennen. Allerdings wurde in den Interviews auch deutlich, dass diese Regelfinanzierung an eine Mindestteilnehmer/-innenzahl gekoppelt ist. Dadurch entsteht der Druck, genügend Kinder für die Tagesgruppe aus den einzelnen Klassen zu rekrutieren, welche die notwendigen Kriterien erfüllen.

Weitere förderliche Faktoren sind die gemeinsamen Gespräche zwischen den Lehrkräften (hier insbesondere Frau Röchner) und den Fachkräften der Jugendhilfe. Die Analyse zeigte dabei sowohl zeitlich fest terminierte als auch situative Zusammenkünfte als Möglichkeiten, die in der konkreten Kooperationspraxis anerkannt und positiv konnotiert werden. Hinsichtlich der Implikationen zur Kooperation von Jugendhilfe und Schule lässt sich konstatieren, dass es sowohl von Bedeutung zu sein scheint, formale gemeinsame Gespräche zu terminieren als auch eine „innerprofessionelle“ und strukturelle Flexibilität umzusetzen, um situationsflexibel reagieren zu können.

Individuell zeigte sich die hohe intrinsische Motivation von Frau Röchner als förderlicher Faktor. Ihre dargestellte freiwillige Entscheidung, sich dieser Aufgabe anzunehmen, sowie ihre den Kindern zugewandte Perspektive und die Wahrnehmung der Lebenswirklichkeiten der Kinder in der Tagesgruppe stellen

Faktoren dar, die sowohl den Umgang mit den Kindern als auch die gesamte Arbeitsmotivation beeinflussen.

#### b) Elternaktivierung an der Fröbel-Grundschule

Das Projekt der Elternaktivierung ist eine über Drittmittel finanzierte Unterstützungsmaßnahme, die vom Träger Thadeus e.V. an der Fröbel-Grundschule durchgeführt wird. Zum Erhebungszeitpunkt arbeiten die zwei dafür zuständigen sozialpädagogischen Fachkräfte seit etwa einem halben Jahr an der Schule. Das zentrale Ziel ist die Unterstützung der Eltern mit Migrationshintergrund bei schulischen und erzieherischen Fragen bezüglich ihrer Kinder. Die Hemmschwelle des Zugangs zur Grundschule ihrer Kinder soll für die Eltern reduziert werden. Vor diesem Hintergrund finden verschiedene Maßnahmen und Angebote statt wie z. B. Übersetzungstätigkeiten durch die Fachkräfte, Elternfrühstück, Ausflüge mit Eltern und Kindern, Infoabende zu verschiedenen Themen sowie Elternkurse. Die herausgearbeiteten förderlichen und hemmenden Faktoren sind in der folgenden Grafik zunächst cursorisch dargestellt. Auf einzelne Punkte wird im Weiteren noch näher eingegangen.

Ebene	förderlicher Faktor	hemmender Faktor
individuell	eigene Migrationserfahrung beider Fachkräfte	
konzeptionell		zu geringe Stundenanzahl, unentgeltliche Mehrarbeit
konzeptionell		kein Kooperationsvertrag
institutionell		kein eigener Raum innerhalb der Schule
institutionell	Übersetzungstätigkeiten (kulturell und sprachlich) sowie die weiteren angebotenen Maßnahmen der sozialpädagogischen Fachkräfte als Maßnahme, um die Zugangsschwelle der Eltern zur Schule zu verringern und Austausch zwischen den Eltern zu fördern	„Separierung“ der Gruppe der Eltern mit Migrationshintergrund durch Übersetzungstätigkeiten und weiteren Angeboten für diesen speziellen Personenkreis; Integration im Sinne gemeinsamer Aktivitäten, um sich darüber auch die deutsche Sprache anzueignen, finden nicht statt
institutionell	die Schule hat Erfahrungen in der Kooperation, eine Fachkraft hat bereits mehrjährige Erfahrungen in der Elternarbeit	

	an dieser Schule	
finanziell		Finanzierung aus Drittmitteln, da keine Regelfinanzierung

Abbildung: 5: Förderliche und hemmende Faktoren der Kooperation bei der Elternaktivierung

Die Rekonstruktion förderlicher und hemmender Kooperationsfaktoren beim Projekt der Elternaktivierung zeigte zunächst die starke Virulenz der Raum- sowie Zeitproblematik, die vor allem von Frau Schmidt mehrfach expliziert und exemplifiziert wurde. Dass kein eigener Raum in der Schule für die Tätigkeit der Mitarbeiter des Trägers zur Verfügung steht, verursacht bei Frau Schmidt ein Gefühl der Nichtanerkennung durch die Schule. Dieser Umstand ist zudem Teil ihres subjektiven Relevanzsystems hinsichtlich gelingender Kooperation. Schnitzer merkt ebenfalls in ihrer DJI-Studie KOSA (Kooperation von Schule mit außerschulischen Partnern) an, dass die Relevanz des Raumbedarfs von den Schulen häufig unterschätzt wird.<sup>426</sup>

Bezüglich der Stunden, die für das Projekt zur Verfügung stehen, wird von beiden interviewten Personen mehrfach erwähnt, dass die Stundenanzahl bzw. die Präsenz in der Schule nicht ausreicht, um die Aufgaben zu bewältigen. Weiterhin wird insbesondere von Frau Hamade darauf hingewiesen, wie sehr die unsichere Finanzierung (Drittmittel) ihre Arbeit beeinträchtigt.

Als ein weiterer der Kooperation nicht zuträglicher Aspekt ist die Nichtvorlage eines Kooperationsvertrages zu nennen. Dies kann allerdings auch mit der erst kurzen Dauer des Projektes erklärt werden.

Ambivalent hinsichtlich der Einschätzung, ob es sich um einen förderlichen oder hemmenden Faktor handelt, sind die Übersetzungsarbeiten bzw. die Tätigkeitsschwerpunkte von Frau Hamade. Hier zeigt sich in der Rekonstruktion die Integration bei gleichzeitiger Separierung der Zielgruppe Eltern mit

---

<sup>426</sup> Vgl. Schnitzer 2008, S. 96.

Migrationshintergrund und deren Kinder, welche die Fröbel-Grundschule besuchen. Einerseits ist deutlich geworden, dass es zu einer Verbesserung der Lebens- und Lernsituation der Schüler/-innen kommt. Die Sensibilität für schulrelevante Themen bei den Eltern nimmt zu und die Zugangsschwelle zur Schule wird niedriger. Andererseits zeigt sich aber auch die Abhängigkeit der Eltern von den Fachkräften. Eine zunehmende Autonomie der Eltern im Umgang mit der Schule ihrer Kinder wird mit diesen Angeboten aber eher nicht gefördert. Die Übersetzungsleistungen stellen eine voraussetzungsreiche Bedingung für die o. g. Verbesserungen dar. Es wird zudem deutlich, dass Frau Hamade durch die unentgeltliche Zusatzarbeit offenbar nicht unerheblich dazu beiträgt, dass sich die Schule mit ihren Angeboten (z. B. Ausflügen) in den Sozialraum hinein öffnet.

Die Arbeit mit Eltern, die über vielfältige kulturelle Hintergründe verfügen, war auch z. B. bei Leonhardt und Schnabel in einer Praxisforschung von 1989-2001 Bestandteil der Untersuchung. Diese quantitativ nicht unerhebliche Gruppe sei, so die Aussage der Autoren, zum damaligen Zeitpunkt wissenschaftlich sehr schwer greifbar gewesen. Die Autoren weisen bezüglich ihrer Studie auf die Nichtrepräsentativität der Ergebnisse aufgrund einer zu geringen Anzahl von Aussagen dieser Personengruppe hin und formulieren dennoch einige Beweggründe, die sich auch im hier vorliegenden Fall als Erklärungskomponenten für die Zurückhaltung der Integration über den durch die Übersetzung angebotenen Charakter hinaus heranziehen lassen.<sup>427</sup>

Es wird auf die eigene Schulbiografie der Eltern verwiesen und diesbezüglich auf den Erfahrungswert, dass Kontakte zwischen Schule und Elternhaus nur in Konfliktsituationen stattgefunden haben und die Eltern diese negativen Erfahrungen auch auf die jetzige Situation ihrer Kinder projizieren bzw. übertragen.

---

<sup>427</sup> Der schwierige Zugang zu dieser Personengruppe begründet sich möglicherweise darin, dass die Wege der Kontaktaufnahme mit dieser Elternklientel bisher nicht bzw. wenig erfolgreich im Sinne einer repräsentativen Gruppe waren, da sich die Personengruppe nicht angesprochen fühlt bzw. z. B. sprachliche Hemmnisse eine Kontaktaufnahme und einen Erhalt der Lehrer-Eltern-Beziehung erschweren. Mit einer „kultursensiblen“ Ansprache wäre die Resonanz evtl. größer.

Als zweiter Erklärungsansatz wird auf die Schwierigkeit hingewiesen, dass die Eltern mit nicht ausreichenden Deutschkenntnissen ihre Kinder kaum bei schulischen Problemen oder bei den Hausaufgaben unterstützen können. Ein scheinbar unauflösbares Dilemma entsteht dadurch, dass einerseits die Eltern hohe Erwartungen an die schulischen Leistungen ihrer Kinder und an die Lehrer haben und andererseits die Lehrer wiederum eine Unterstützung der Eltern in den schulischen Belangen ihrer Kinder erwarten.<sup>428</sup>

Die Beziehung von eigener Schulbiografie auf die Einordnung, Einstellung und die – wenn sich auch nur unbewusst vollziehende – Vermittlung von Bildung und Lernen an die eigenen Kinder begründet sich z. B. in der Ausbildung von „subjektiver Theorie“ zum Thema Schule und Lehrer. Somit scheint es von Bedeutung zu sein, im Gespräch mit Eltern auf diesen Zusammenhang hinzuweisen, sowie gezielt nach eigenen Schul- und Lehrerfahrungen zu fragen und Reflexionsprozesse anzuregen.

Auch weitere Forschungsergebnisse belegen die große Einflussnahme der Eltern auf den Schulerfolg ihrer Kinder. Neuenschwander verdeutlicht z. B. in einer in der Schweiz durchgeführten Studie von 2009<sup>429</sup> die Divergenz der Schülerleistungsvarianz zwischen Elternhaus (30%-50%) und dem Einfluss der Lehrer (etwa 10%).<sup>430</sup> Weiterhin merkt Neuenschwander an, dass die regulären Kontaktformen von Lehrern zu Eltern für Kinder und Eltern mit Migrationshintergrund und mit bildungsfernen Hintergründen ungeeignet erscheinen.<sup>431</sup> Anknüpfend an diese Erkenntnisse plädieren z. B. Hurrelmann und Timm für ein spezielles „GdS-Elterntraining“, bei dem Eltern z. B. Möglichkeiten

---

<sup>428</sup> Vgl. Leonhardt / Schnabel, in: Deinet / Icking (Hrsg.) 2006, S. 125.

<sup>429</sup> Faktoren wie die Organisation der Schule, Klassenzusammensetzung und Klassendynamik sowie Wirkung der Lehrperson außerhalb des Unterrichts sind dabei nicht mit einbezogen worden.

<sup>430</sup> Vgl. Neuenschwander, in: Grunder / Gut (Hrsg.) 2009, S. 148ff.

<sup>431</sup> Vgl. Neuenschwander 2010, S. 8.

der Unterstützung ihres Kindes durch ein lernförderliches Setting zu Hause aufgezeigt werden.<sup>432</sup>

Die Sensibilität im Umgang von Eltern mit Migrationshintergrund ist auch durch die bereits erwähnten höheren Erwartungen an die Schulleistungen ihrer Kinder (als dies bei anderen Eltern der Fall ist) geprägt. Ramsauer weist in ihrer Expertise zum „Bildungserfolg von Migrantenkindern“ u. a. auf die hohe Bildungsaspirationserwartung der Eltern mit Migrationshintergrund hin und formuliert Handlungsempfehlungen, um den Kontakt dieser Eltern mit der Schule bzw. den Lehrern zu verbessern. Dazu zählt z. B. die Durchführung von Hausbesuchen statt Einladungen zu Elternabenden, die Steigerung der Quote von Lehrern mit Migrationshintergrund oder auch die Ernennung von Lehrern zu „Beauftragten für interkulturelle“ Arbeit sowie eine enge Kooperation zwischen Schule und entsprechenden Beratungsstellen, um ggf. zeitnah eine Weitervermittlung bei erzieherischen oder sozialrechtlichen Fragen der Eltern an die Lehrer zu gewährleisten.<sup>433</sup>

Einige der genannten Punkte zeigen sich auch in dem untersuchten Projekt. Maßnahmen, die eine strukturelle und nachhaltige Einbindung dieser Eltern in die Schule unterstützen, sind allerdings in dem hier untersuchten Projekt, unter Berücksichtigung der Tatsache, dass nicht schulpädagogisches Personal befragt wurde, nicht vorhanden. Der Integrationsgedanke zeigt sich hier bei den Informantinnen zunächst als Integration in vorhandene Schulstrukturen. Die in der Falldarstellung rekonstruierte Separierung der Personengruppe durch spezifische Angebote wird virulenter, wenn die Integration hauptsächlich durch nicht schulpädagogisches Personal stattfindet, das nicht regelfinanziert vor Ort ist. Es besteht eine nicht kooperationsfördernde Abhängigkeit zwischen Frau Hamade und den Eltern, die auf ihre Übersetzungsleistungen angewiesen sind. Dies wird

---

<sup>432</sup> Vgl. Hurrelmann / Timm 2011, S. 30ff. <http://www.elterntraining-schulerfolg.de/presse51.pdf> (abgerufen am 12.05.2012).

<sup>433</sup> Vgl. Ramsauer 2011, S. 24ff. [http://cgi.dji.de/bibs/6\\_Ramsauer\\_Bildungsexpertise\\_Migrantenkinder.pdf](http://cgi.dji.de/bibs/6_Ramsauer_Bildungsexpertise_Migrantenkinder.pdf). (abgerufen am 16.05.2012).



dadurch verstärkt, dass außer der Übersetzungsleistung und dem (unentgeltlichen) Engagement weitere schulspezifische Maßnahmen zur Integration dieser Eltern nicht unternommen werden.

#### 7.1.2 Zentrale Ergebnisse der beiden Projekte der Weber-Grundschule

Die Weber-Grundschule ist eine verlässliche Halbtagsgrundschule im Berliner Bezirk Gröndorf. Sie entstand aufgrund der Fusion zweier Schulen und ist seit dem Schuljahr 2010/2011 eine Gemeinschaftsschule.<sup>434</sup>

##### a) Mediation und Hofaufsicht an der Weber-Grundschule

Das Projekt Mediation und Hofaufsicht existiert zum Erhebungszeitpunkt erst wenige Monate. Es wird aus Eigenmitteln des Trägers Kosmos e. V. finanziert. In dem Projekt arbeiten zwei Fachkräfte des Trägers. Weiterhin war das Interview mit dessen pädagogischer Leitung Teil der Analyse des Projekts, dessen Ziel die Befriedung des Schulhofes ist. Hier kam es immer wieder zu Auseinandersetzungen zwischen Schülern während der Hofpausen. Eine weitere Aufgabe ist die Mediation von Streitigkeiten zwischen Schülern, die sich häufig innerhalb der Pausen ergeben.

Die förderlichen und hemmenden Faktoren der Kooperation umfassen die in der Tabelle aufgezeigten Punkte und werden im Anschluss detaillierter ausgeführt.

Ebene	förderlicher Faktor	hemmender Faktor
individuell	Fachkräfte erhalten positive Rückmeldung für ihre Tätigkeit, hohe Motivation, „Erfolg“ in Form von weniger Auseinandersetzungen auf dem Schulhof, Verständnis für die Lehrer seitens der Fachkräfte	hohe Erwartungshaltung der Lehrer an die Fachkräfte, welche aus Sicht der Fachkräfte nicht realisierbar ist, dadurch hohes Frustrationsrisiko
konzeptionell	Kooperationsvereinbarung liegt vor	Kooperationsvereinbarung ist sehr kurz und beinhaltet lediglich die Aufgaben des Trägers bzw. der Fachkräfte
konzeptionell		Projekt soll als „Türoffner“ zur

<sup>434</sup> Siehe Punkt 6.1.

		Finanzierung weiterer Aktivitäten in der Schule dienen
institutionell	Ergänzung der Schulhofaufsicht durch die Fachkräfte, Unterstützung der Tätigkeit der Lehrer	Tendenz bzw. Gefahr der kompletten Abgabe der Verantwortung an den Trägers für Aufgaben (Schulhofaufsicht, Schlichtung von Streitigkeiten) für die zunächst originär die Schule zuständig ist
finanziell		keine Regelfinanzierung; Finanzierung aus Eigenmitteln des Trägers

Abbildung 6: Förderliche und hemmende Faktoren von Hofaufsicht und Mediation

Wie auch die Elternaktivierung wird die Mediation und Hofaufsicht nicht regelfinanziert. Stattdessen wurde bereits bei der formalen Analyse der grundlegenden Rahmenbedingungen des Projektes in der Falldarstellung deutlich, dass die Finanzierung ausschließlich über Eigenmittel des Trägers abgedeckt wird.

Das Projekt offenbart zudem eine Dynamik, die sich zwischen den Polen der Erwartungshaltung seitens der außerschulischen Fachkräfte an die Schule und Lehrkräfte bei gleichzeitigem Verständnis für die diffizile Situation der Schule bewegt. Insbesondere für die sozialpädagogischen Fachkräfte zeigt sich dies als hemmender Faktor. Gleichzeitig erhalten die Fachkräfte durch die Lehrer positive Rückmeldung. Auch in der Eigenwahrnehmung der Fachkräfte hat sich seit dem Beginn ihrer Tätigkeit die Situation auf dem Schulhof verbessert.

Als eine Ursache der o. g. Dynamik sind hier die in der Kooperationsvereinbarung nur unzureichenden bzw. oberflächlichen Zielvereinbarungen zu nennen, die lediglich die Aufgaben des Jugendhilfeträgers und diesbezügliche Pflichten beinhalten. Ein weiterer kooperationshemmender Faktor ist, dass das Projekt als „Türöffner“ des Trägers in die Schule dienen soll. Inwiefern diese Strategie der Schule bewusst ist und inwiefern dies die Kooperation konkret beeinflusst, bleibt allerdings unklar.

Ungeachtet dessen lässt sich aus dieser Gesamtkonstellation schließen, dass hier keine symmetrische Beziehung zwischen der Schule und dem Jugendhilfeträger

vorliegt. Die einseitige Abhängigkeit des Trägers von der Schule aufgrund der Hoffnung einer späteren Übertragung der Schulsozialarbeit verursacht ein Machtgefälle. Dies kann nicht nur für die Kooperation hinderlich sein, sondern darüber hinaus zur kompletten Vereinnahmung der sozialpädagogischen Expertise des Trägers durch die Schule führen.

Floerecke und Holtappels weisen darauf hin, dass professionelle Autonomie formalrechtlich z. B. durch eine unabhängige Zuordnung der Fach- bzw. Dienstaufsicht sichergestellt werden könne, obgleich eine „dogmatische“ Symmetrieanforderung den unterschiedlichen institutionellen Aufträgen entgegenstünde.<sup>435</sup> In dem hier vorliegenden Fall findet eine derartige Trennung der Zuständigkeiten statt. Trotz professioneller Unabhängigkeit ist das Verhältnis aufgrund der einseitigen Aufgabenzuschreibung des Trägers nicht ansatzweise gleichberechtigt.

Darüber hinaus betonen die Autoren die Zentralität transparenter Aufgaben- und Zielvereinbarungen im Sinne einer Reduktion von Konfliktfeldern sowie als förderlicher Kooperationsfaktor. Die konstitutiven Elemente stellen dabei die Formulierung klarer Tätigkeitsbeschreibungen und Zuständigkeiten dar. Unklarheiten bezüglich der Zuständigkeiten wirken auch deshalb kooperationshemmend, weil sie Unsicherheiten und Unklarheiten verursachen, wann wer mit wem und wie kooperieren soll.<sup>436</sup>

Relativierend hinsichtlich einer Priorisierung von schriftlichen Kooperationsvereinbarungen zeigt sich eine Untersuchung, welche im Rahmen einer Expertise von Flad und Bolay durchgeführt wurde. Ziel war die Untersuchung der Praxisentwicklung in der Kooperation von Ganztagschulen und Jugendhilfeangeboten. Das Sample umfasste fünf Grund- bzw. Grundhaupt- und Grundrealschulen in Baden-Württemberg, die teilweise vom IZBB-Programm profitierten und (bis 2005) durch eine Länderförderung im Aufbau der

---

<sup>435</sup> Vgl. Floerecke / Holtappels, in: Hartnuß / Maykus (Hrsg.) 2004, S. 916.

<sup>436</sup> Ebd. S. 915.

schulbezogenen Jugendhilfe unterstützt wurden. Die Ergebnisse zeigen, dass eine Kooperationsvereinbarung im Sinne eines verbindlich schriftlich festgelegten Dokuments nicht in jedem Fall vorlag. Es zeigt sich eine Heterogenität im Umgang mit Vereinbarungen – teilweise liegen diese gar nicht bzw. mündlich vor und werden situationsflexibel bei Bedarf neu abgesprochen. Diese Form der „Kommunikationskultur“ sei, so die Autoren, belebend, „prozessangemessener und weniger starr“.<sup>437</sup>

In der hier vorliegenden Falldarstellung ist deutlich geworden, dass ein Machtungleichgewicht vorliegt, das durch die in der Analyse rekonstruierte Dynamik (aus Verständnis für die Vereinnahmung durch die Schule bei gleichzeitiger formulierter Überlastung und dem Unverständnis für das Nichtbemühen der Schule um eine weiterführende Finanzierung) noch verstärkt wird.

Der in der Kooperationsvereinbarung formulierte Fokus auf Konfliktmediation auf dem Schulhof ist auch eine Form der Aufrechterhaltung bzw. Wiedergewinnung des Schulfriedens und ist zunächst im Sinne der Aufsichtspflicht als Teil der Amtspflicht von Lehrern eine originäre Aufgabe der Schule.<sup>438</sup> Diese Verantwortung wird hier zumindest teilweise an den Träger abgegeben.

Die in der Kooperationsvereinbarung allein für die Trägerseite formulierten Aufgaben und Verantwortlichkeiten sind ein kooperationshemmender Faktor. Das strukturell bedingte Machtungleichgewicht wird durch die einseitige Hoffnung des Trägers auf eine weitere Übernahme von Aufgaben und Funktionen (hier der Schulsozialarbeit) noch verstärkt. Eine „symmetrische Wechselbeziehung der Akteure“<sup>439</sup> als ein zentraler Optimierungsaspekt in der Kooperation stellt sich hier nicht dar.

---

<sup>437</sup> Flad / Bolay, in: Zeller (Hrsg.) 2007, S. 51ff.

<sup>438</sup> Gesetzliche Grundlage bildet hier für alle Schulen zunächst u. a. § 1631 BGB.

<sup>439</sup> Floercke / Holtappels, in: Hartnuß / Maykus (Hrsg.) 2004, S. 916. Anm.: Zitat im Original kursiv.

## b) JÜL und Nachmittagsbetreuung an der Weber-Grundschule

Das Projekt Nachmittagsbetreuung und JÜL wird vom Träger Wiesenhof e. V. seit mehreren Jahren in der Weber-Grundschule durchgeführt. Das Projekt umfasst die Bereiche des JÜL sowie die Nachmittagsbetreuung. Die Unterstützung beim JÜL erfolgt am Schulvormittag, während die Nachmittagsbetreuung im Rahmen des Ganztagsangebotes an den Schulen stattfindet. Grundlage der Analyse sind drei Interviews (eine Lehrerin und zwei Fachkräften des Trägers Wiesenhof e. V.).

Die förderlichen und hemmenden Faktoren bilden sich anhand der Analyse wie folgt ab. Sie werden im Anschluss noch einmal ausführlicher erläutert.

Ebene	förderlicher Faktor	hemmender Faktor
individuell	personelle Kontinuität und Schnittstellen zwischen JÜL und Nachmittagsbetreuung	Rollenkonflikte (päd. Fachkräfte im Unterricht sowie am Nachmittag)
konzeptionell	JÜL und Nachmittagsbetreuung werden im Schulprogramm/auf der Homepage erwähnt	ein separater Kooperationsvertrag zwischen Träger und Schule zum JÜL sowie zur Nachmittagsbetreuung liegt nicht vor
institutionell	Verankerung der päd. Fachkräfte in den Schulvormittag (JÜL)	additiver Grundcharakter im JÜL; päd. Fachkräfte als unterstützende Hilfe im Unterricht
institutionell		Räume sind ungeeignet für diese Form der Arbeit (betrifft Nachmittagsbetreuung)
finanziell	Regelfinanzierung	

Abbildung 7: Förderliche und hemmende Faktoren des JÜL und der Nachmittagsbetreuung

Die Nachmittagsbetreuung als eine Art Hortangebot und die Unterstützung der Lehrer beim JÜL sind regelfinanzierte Maßnahmen, die durch den Träger Wiesenhof e. V. an der Schule durchgeführt werden.

Vor allem das JÜL ist Teil der Analyse der Interviews gewesen. Schnittstellen zur Nachmittagsbetreuung ergaben sich vor allem durch die personelle Kontinuität der Erzieherinnen, die sowohl im JÜL als auch in der Nachmittagsbetreuung tätig sind. Die Erzieherinnen erlebten dadurch die Kinder sowohl während des

Unterrichts als auch am Nachmittag. Diese personelle Kontinuität ermöglicht ein Kennenlernen der Kinder in unterschiedlichen Lebens- und Lernbereichen.

Die Analyse des Falles hat allerdings auch den additiv orientierten Grundcharakter des Projektes deutlich werden lassen. Eine „Integriertheit“<sup>440</sup> auf institutioneller Ebene im Sinne einer handlungspraktischen „Verschränkung“<sup>441</sup> von Schule und Hort als Teil der Jugendhilfe findet nach der Analyse und auf Grundlage der dort geführten Interviews von zwei Erzieherinnen und einer Lehrerin punktuell lediglich im Bereich des JÜL statt.<sup>442</sup>

Obgleich die „enge Verzahnung“<sup>443</sup> zwischen Träger und Schule und deren Konzepten öffentlich (auf der Homepage) und im Schulprofil ausgewiesen sind, scheint sich dies in der Wahrnehmung der Interviewpartnerinnen auf der handlungspraktischen Ebene nicht abzubilden. Dies ist hinsichtlich der Kooperationspraxis umso virulenter, als ein

„[...] geringer [...] Grad der Integriertheit [...] mehr Rigidität und Eingeschränktheit von Handlungsspielräumen“<sup>444</sup> verursacht.

Zu berücksichtigen ist allerdings, dass die Schule sich zum Erhebungszeitpunkt in einer Umbruchphase befand, da sowohl eine Zusammenlegung mit einer anderen Grundschule als auch die Umstrukturierung der Schule in eine offene Ganztagschule erst etwa ein Jahr zurücklag, die aktuelle Schulleitung sich erst zu Beginn des letzten Schuljahres neu konstituiert hatte und sich weitere Schulentwicklungsschritte (Gemeinschaftsschule) in Planung befanden.

Ein hemmender Faktor sind die fehlenden Räume. Wie bereits in der Falldarstellung expliziert, verfügt diese Schule nicht über zusätzliche Anbauten wie die Fröbel-Grundschule. Die Angebote am Nachmittag finden in baulich ungeeigneten, relativ großen und hellhörigen Räumen statt, die ehemals als

---

<sup>440</sup> Hartnuß / Maykus (Hrsg.) 2004, S. 1089.

<sup>441</sup> Ebd. S.1109.

<sup>442</sup> Siehe hierzu insbesondere Kapitel 3.3, in dem auch auf Art und Umfang der Verknüpfung der außerschulischen Partner mit dem Unterricht an Ganztagschulen eingegangen wird.

<sup>443</sup> Aus Gründen der Anonymität ohne Quellenangabe.

<sup>444</sup> Hartnuß / Maykus (Hrsg.) 2004, S. 1093.

Klassenräume genutzt wurden. Die Möglichkeit der eigenständigen Gestaltung dieser Räume einschließlich eventuell notwendiger baulicher Veränderungen ist lediglich punktuell bis nicht möglich. Eine thematische Unterteilung sowie Rückzugsmöglichkeiten für die Kinder und die Erzieher sind kaum gegeben. Der Lärmpegel ist nach Aussage der Interviewpartnerinnen teilweise sehr hoch. Die Vor-Ort-Begehung im Rahmen des Interviews bestätigte den hohen Lärmpegel und vor allem die Hellhörigkeit der Räume.

Die Bedeutung von räumlich-materiellen Ressourcen ist neben den personellen Ressourcen<sup>445</sup> ein wichtiger Faktor gelingender Kooperation. Dies zeigt sich u. a. in einer Studie von Schnitzer, in der die Befragten angaben, dass

„Angebote trotz Bedarf aufgrund fehlender räumlicher Möglichkeiten nicht ausgebaut werden“<sup>446</sup> konnten.

Ein weiterer hemmender Faktor ist die Rollenunsicherheit bzw. die Einforderung von Gleichberechtigung im Sinne einer gleichberechtigten Erstellung von Unterrichtsplanung etc. seitens der beiden Erzieherinnen. Dies erscheint allerdings – wie in der Falldarstellung dargelegt – allein aus formalrechtlichen bzw. schulrechtlichen Aspekten problematisch.

## 7.2 Ergebnisbetrachtung unter Berücksichtigung professionstheoretischer und anerkennungstheoretischer Aspekte

Nachdem die Ergebnisse zunächst hinsichtlich der konkreten Beschreibung von Kooperation sowie im vorherigen Kapitel unter Betrachtung von Gelingens- und Misslingensbedingungen dargestellt worden sind, liegt nun der Fokus auf anerkennungstheoretischen und vor allem professionstheoretischen Gesichtspunkten der Kooperation.

---

<sup>445</sup> Im vorliegenden Fall wird von einer Befragten der zu hohe Personalschlüssel bemängelt. In der Gesamtbetrachtung der Analyse stellt sich dies allerdings als kein zentraler Faktor dar; andere Aspekte werden wesentlich ausführlicher expliziert.

<sup>446</sup> Schnitzer 2008, S. 96.

Professionstheoretisch werden in der Literatur häufig Aspekte benannt, die insofern eine defizitäre Konnotation aufweisen, als sie begründen, weshalb Kooperation erschwert wird. Je nach theoretischer Zugangslogik können hier z. B. die erforderliche anspruchsvolle Kommunikation zwischen den Professionen, die Stärkung der Autonomie des Einzelnen (Strukturtheorie) oder auch die Bewusstwerdung divergierender Anforderungen und Aufgaben unter Bezugnahme auf die Empirie (interaktionistischer Ansatz) Referenzpunkte der Betrachtung sein.

In den Falldarstellungen ist unter professionstheoretischen Gesichtspunkten hier z. B. der Aspekt der Kommunikation bzw. des Kommunikationssaustauschs zentral. In den beiden regelfinanzierten Kooperationsarrangements hat die Analyse der Interviews gezeigt, dass ein Defizit im Sinne des Nichtwissens um die Aufgaben der Fachkräfte der Jugendhilfe seitens der Schule/Lehrer primär nicht erkennbar war.

*Es scheint, dass das Zusammenspiel aus Kontinuität, Regelfinanzierung, fester struktureller und konzeptioneller Einbindung in den Schulalltag nicht nur hinsichtlich der Zielgruppe Kind bzw. Schüler ein Gelingen der Kooperation befördert, sondern darüber hinaus einen großen Einfluss auf die Anerkennung hat.*

Diese Erkenntnis wird dadurch bestätigt, dass die Informanten/Informantinnen der beiden anderen Falldarstellungen (Mediation und Hofaufsicht sowie Elternaktivierung) häufiger Aspekte der Missachtung ihrer Tätigkeit bzw. die Nichtanerkennung thematisieren. Hinzu kommt, dass für diese beiden Projekte auch aufgrund der nur geringen zeitlichen Ressourcen keine ausschließlich für diese Tätigkeit vorgesehenen eigenen Räume zur Verfügung stehen.<sup>447</sup>

Bezüglich der Arbeitsbedingungen zeigen sich in den Falldarstellungen Erkenntnisse zu Synergieeffekten hinsichtlich der Zielgruppe Kind. So zeichnen

---

<sup>447</sup> Siehe hierzu die entsprechenden Kapitel in den jeweiligen Falldarstellungen.



sich ebenfalls die beiden regelfinanzierten Projekte (Tagesgruppe und JÜL) dadurch aus, dass der unterschiedliche Blickwinkel auf das Kind aufgrund des Kennenlernens der Kinder in Kontexten außerhalb des Unterrichts sowie aufgrund der Rollendifferenzen zwischen Lehrerin und Fachkraft der Jugendhilfe positiv konnotiert und hervorgehoben wird.<sup>448</sup>

Demgegenüber wird in den Interviews zu den Projekten Hofaufsicht und Mediation sowie Elternaktivierung wesentlich intensiver auf die Rahmenbedingungen, die Implementierung sowie auf Probleme in der Finanzierung eingegangen. Die fachspezifische Ergänzung im Sinne der Zielgruppe, das Komplementäre bzw. der ergänzende Blick im Sinne einer gemeinsamen Arbeit mit dem Kind, fanden sich in den Aussagen wenig.

*Dies wiederum deutet in der Gesamtheit darauf hin, dass in den untersuchten Fällen die o. g. gesicherten Rahmenbedingungen (räumlich, finanziell, strukturell) wichtige Faktoren in Bezug auf ein Gelingen der Kooperation sind. Die Rahmenbedingungen beeinflussen die Motivation und die Einstellung gegenüber der Kooperation und stehen in einem Zusammenhang mit der Effektivität und Qualität der Arbeit.*

Bei den „kleineren“ Projekten zeigt sich, dass gesicherte Rahmenbedingungen kaum gegeben sind. Die Absicherung bzw. die Generierung von akzeptablen äußeren Rahmenbedingungen nimmt in der Wahrnehmung sowie im Alltag der Fachkräfte einen großen Raum ein.

Bereits an anderen Stellen der Arbeit ist auf die Untersuchung von Gräsel et al. hingewiesen worden, welche im Kern das spezifische – vorwiegend auf Austausch orientierte – Verständnis von Kooperation innerhalb des Kollegiums feststellen.

---

<sup>448</sup> Die Aussagen dazu sind in den Interviews nicht kohärent. So zeigt sich die Asymmetrie der Rollen an anderen Stellen im Interview als virulent in Bezug auf die gemeinsame Arbeit im Unterricht.

Hinsichtlich der Kooperationspraxis zwischen Lehrkräften und den außerschulischen Partnern wird z. B. bei der Tagesgruppe deutlich, dass offizielle und inoffizielle regelmäßige Treffen zwischen den Lehrkräften und den Fachkräften stattfinden, also die Kooperation an dieser Stelle für Frau Röchner mehr als Austausch bedeutet und entsprechend praktiziert wird.

Nimm man die Aufgaben der Jugendhilfe und der Schule (wie sie in Kapitel 2.2.3 erläutert wurden) in den Blick, so sind hinsichtlich der untersuchten Projekte die Punkte Norm- und Wertevermittlung sowie die angestrebte gesellschaftliche Orientierungsfunktion der Schule zu nennen. Besonders deutlich hat sich dies in der Tagesgruppe gezeigt. Diese fördert dabei nicht nur in Abstimmung und in Zusammenarbeit mit der Schule die sozialen Kompetenzen, sondern sie agiert als Instanz zur (Wieder-)Herstellung der Fähigkeit der Schüler, dem Unterricht zu folgen. Sowohl die Schule als auch die Tagesgruppe tragen hier durch den engen Austausch zur Realisierung dieser gemeinsamen Aufgaben bei.

Auch die Nachmittagsbetreuung sowie das JÜL verdeutlichen die Integrationsaufgaben der Schule und der Jugendhilfe. Im Projekt zeigt sich trotz der rekonstruierten inkohärenten Strukturen durch die Rollenunsicherheit der beiden Erzieherinnen eine Unterstützung der Kinder sowohl hinsichtlich ihrer Schulausbildung als auch in der Förderung ihrer sozialen Kompetenzen.

Der Umstand, dass die gemeinsame Arbeit weder räumlich noch persönlich entkoppelt stattfindet, sondern stattdessen die enge Verflechtung beider Professionen strukturell verankert ist, befördert hier die Realisierung dieser gemeinsamen Integrationsaufgaben.

Neben professionstheoretischen Bezugspunkten werden nun aus anerkennungstheoretischer Perspektive einige Ergebnisse der Untersuchung betrachtet. Wie bereits in Kapitel 2.5.2 angedeutet, beschäftigen sich entsprechende Studien aus der Schulforschung vordergründig mit dem Phänomen der Anerkennung im Verhältnis Schüler-Lehrer. Im Bereich der Jugendhilfe

begründen sich die entsprechenden Überlegungen ebenfalls auf die gemeinsame Arbeit der/des Professionellen mit der jeweiligen Zielgruppe. Ein wichtiger Unterschied beider Professionen stellt dabei der Gesamtkontext des Prinzips der Freiwilligkeit in der Sozialen Arbeit gegenüber der Schulpflicht dar.

Die Divergenzen im Arbeitskontext konstituieren dabei nicht nur den Umgang mit der Zielgruppe, sondern haben offenbar auch Einfluss auf das Miteinander. Wie dargestellt, wird in der Schule Anerkennung auch an schulische Leistungserbringung geknüpft. Schulische Leistungsbeurteilung ist ein Mittel von Lehrern gegenüber Schülern, um Anerkennung zu zeigen oder auch zu verwehren. Insbesondere bei den beiden nicht regelfinanzierten Projekten zeigt sich die Thematisierung von Anerkennung der Fachkräfte durch die Lehrer aufgrund der spürbaren Entlastung im Schulalltag.<sup>449</sup>

Die Rollenaufteilungen werden von beiden Seiten (also von den Lehrkräften und von den Fachkräften der Jugendhilfe) klar benannt. Insbesondere in den beiden regelfinanzierten Projekten zeigt sich der klare Auftrag einer sozialen Kompetenzerweiterung bei den Schülern durch die Schule.

Die Lehrkräfte haben die Leistungen der Fachkräfte der Jugendhilfe dann anerkannt, wenn durch diese eine spürbare Entlastung der Lehrer/-innen erfolgt ist (z. B. Reduzierung der Kommunikationsschwierigkeiten mit den Eltern mit Migrationshintergrund, Reduzierung der Konflikte auf dem Schulhof).

### 7.3 Schlussbetrachtung

Die folgende Übersicht zeigt zusammenfassend die zentralen Ergebnisse der einzelnen Projekte

---

<sup>449</sup> Siehe hier die Projekte „Elternaktivierung“ sowie „Hofaufsicht und Mediation“.

Projekt/ Ebene	JÜL/Nachmittagsbe- treuung (Weber-GS)	Tagesgruppe (Fröbel-GS)	Elternaktivierung (Fröbel-GS)	Mediation, und Hofaufsicht (Weber-GS)
finanziell	Regelfinanzierung	Regelfinanzierung als Hilfe zur Erziehung, (dauerhafte) Finanzierung ist aber an Teilnehmerzahl gebunden	Finanzierung durch Drittmittel	Finanzierung aus aus Eigenmitteln des Trägers
individuell	personelle Kontinuität, Fachkräfte erleben Kinder im Unterricht und am Nachmittag  Rollenkonflikte der Fachkräfte	Schnittstellenfunk- tion und alleinige Verantwortung der Lehrerin für die TG  hohe intrinsische Motivation durch die Lehrerin (freiwillige Übernahme dieser Tätigkeit)	persönlicher Migrationshintergru- nd der Fachkräfte des Trägers	Fachkräfte durch die Lehrer positive Rückmeldung  hohe Erwartungs- haltung der Lehrer an die Arbeit der Fach- kräfte
konzeptionell	kein Kooperations- vertrag  im Schulprogramm/ Internetauftritt ausführlich beschrieben	Kooperationsvertr- ag vorhanden  feste und flexible Gesprächstermine zwischen Fachkräften und Lehrerin vorgesehen	kein Kooperationsvertrag  unentgeltliche Mehrarbeit (wird besonders deutlich)	Kooperations- vereinbarung vor- handen, aber sehr kurz gefasst, be- inhaltet aus- schließlich Auf- gaben des Trägers  Projekt soll als „Tür- öffner“ genutzt werden
institutionell/ Praxis	Verankerung der päd. Fachkräfte in den Schulvormittag  additiver Grundcharakter des JÜL  Räume für die Nachmittagsbetreu- ng ungeeignet	in den Schulalltag integriert, Kinder werden innerhalb des regulären Unterrichts separat unterrichtet	kein eigener Raum/Arbeitsplatz für die Fachkräfte des Trägers  Ambivalenz der Übersetzungstätige- iten  langjährige Erfahrung der Fachkraft mit der Arbeit an Schulen	Aufgabenübergabe an den Träger für zunächst originär schulische Auf- gaben

Abbildung 8: Gesamtübersicht aller Projekte

Die vorliegende Untersuchung zeigte, dass das Gelingen einer Kooperation nicht zentral von der Form des Miteinanders (im Sinne einer tendenziell additiven oder kooperativen Ausrichtung) der Professionellen untereinander abhängig ist.

Stattdessen sind in den vorliegenden Projekten anhand der dort tätigen interviewten Personen Faktoren wie Finanzierungssicherheit, gegenseitige Anerkennung der Leistung, Aufgaben- und Rollenklarheit sowie räumliche Rahmenbedingungen als entscheidende Kriterien gelingender Kooperation deutlich geworden.

In den beiden nicht regelfinanzierten Projekten zeigte sich die Zielstellung der spürbaren Entlastung der Lehrer innerhalb des Schul- und Unterrichtsalltags durch die Tätigkeit der Fachkräfte des Jugendhilfeträgers in der Schule zentraler, als dies bei den beiden anderen Projekten (also bei der Tagesgruppe sowie bei der Nachmittagsbetreuung und JÜL) der Fall ist. Obgleich der Kompensierungsaspekt in diesen beiden Projekten formal bzw. konzeptionell nicht zwingend vorgesehen ist, scheint dieser Faktor entscheidend, da er das Miteinander zwischen den Personen und den Einrichtungen beeinflusst.

Die Träger erhoffen sich, weitere (u. U. regelfinanzierte) Projekte und Angebote an der Schule durchführen zu können. Dieser Punkt hat damit eine existenzielle oder aber zumindest eine Profilierungsdimension für die Träger. Kooperationshemmend erscheint dies vor dem Hintergrund, dass ein klares Auftreten des Trägers (Was erwarten wir von der Schule? Was bieten wir dafür an?) bzw. gleichberechtigtes Miteinander zwischen der Schule und dem Träger durch diese Abhängigkeiten und den ungleichen Status erschwert wird.

Allen vier Projekten war gemein, dass die beteiligten Personen über ein hohes Engagement und große Motivation verfügen, obgleich häufig unentgeltliche Mehrarbeit geleistet wird. Die Mehrarbeit wird aufgrund nicht ausreichender Rahmenbedingungen (personell, räumlich, finanziell) notwendig, sodass der Aspekt der Mehrarbeit (auch aus gesundheitlichen Gründen) als kooperationshemmend betrachtet werden kann.

Es stellt sich damit die Forderung an die Politik, dass für diese notwendigen Arbeiten ausreichende Ressourcen zur Verfügung gestellt werden. Kooperation

gelingt nicht allein dadurch, dass zwei Berufsgruppen sich räumlich annähern und die identische Zielgruppe besetzen.

Im Folgenden werden anhand der Untersuchungsergebnisse sowie unter Berücksichtigung der Fragestellung und des Erkenntnisinteresses Schlussfolgerungen formuliert. Sie berücksichtigen dabei die spezifischen Bedingungen der untersuchten Fälle, haben damit einen fokussierten Charakter und keinen Anspruch auf Allgemeingültigkeit.

Das grundlegende Forschungsinteresse der Arbeit war, wie eingangs erläutert, zum einen die Abbildung der Kooperationspraxis sowie die Rekonstruktion förderlicher und hemmender Kooperationsfaktoren. Aus den dargestellten Ergebnissen lassen sich folgende Schlüsse ziehen:

- Die unreflektierte Inkorporierung der Angebote der Jugendhilfe durch die Schule ist vor allem dann gegeben, wenn (Ganztags-)Grundschulen (wie hier untersucht) hinsichtlich der milieuspezifischen Sozial- und Bildungsstruktur der Schüler, der Eltern sowie der Umgebung stark belastet sind.

Die Angebote der Jugendhilfe haben dann meist kompensatorischen Charakter und dienen vordergründig der Aufrechterhaltung bzw. Wiederherstellung der (vorhandenen) Strukturen und Abläufe (z. B. aus Sicht von Lehrern die Fähigkeit der Schüler/-innen, dem Unterricht zu folgen bzw. Unterricht in der Klasse durchführen zu können, Reduzierung der Gewalt in der Schule etc.). Kooperation hat in diesen Fällen den Charakter von Sachzwang.

- Die angemessene Selbstdarstellung der jeweiligen Expertise des Trägers reduziert die Gefahr übersteigerter Vorstellungen über die Effektivität des Angebotes, reduziert die wahrgenommene Assimilation der Jugendhilfe durch die Schule und erhöht die Kooperations- und Arbeitszufriedenheit aller beteiligten Akteure.

Insofern müssen sich die Träger der Jugendhilfe in ihrem professionellen Selbstverständnis, ihrer Standortbestimmung und ihrem Profil mit den jeweiligen Aufgaben, Zielen und geforderten Rahmenbedingungen gegenüber der Schule deutlich und klar positionieren.

- Professionsspezifische rechtliche, inhaltliche und strukturelle Divergenzen zwischen Schule und Jugendhilfe sind geringere Einflussgrößen in Bezug auf Gelingensbedingungen von Kooperation als die formalen und konkreten Rahmenbedingungen der Kooperation (in der Schule) selbst.

Die *grundsätzliche* Offenheit gegenüber kooperativen Arbeitsstrukturen und Arbeitsbedingungen, die Intensität und die Kontinuität der Präsenz vor Ort sowie das Vorhandensein formeller und informeller Begegnungs- und Absprachemöglichkeiten sind wichtige Gelingensbedingungen.

- Ein Zusammenhang der Kooperationsform (z. B. additiv, integrativ) sowie der Art und Weise der Implementierung mit dem Gelingen von Kooperation im Sinne von Effektivität und Zufriedenheit der Akteure lässt sich nicht erkennen.

Stattdessen gibt es häufig eine themen- bzw. situationsbedingte Verschränkung unterschiedlicher Arbeitsformen der Kooperation an einer Schule mit einem Träger. Die Entscheidung für bestimmte Kooperationsformen ergibt sich aus den thematisch unterschiedlichen Arbeitsfeldern und Zielen eines Projektes.

Die Arbeit sollte einen Beitrag zur Weiterentwicklung des Themenfeldes der Kooperation von Jugendhilfe und Schule leisten. Zieht man die Ergebnisse der empirischen Forschung sowie die daraus abgeleiteten Schlussfolgerungen heran, so lässt sich feststellen, dass nicht nur die Forschungsfragen beantwortet wurden, sondern sich auch Aspekte wie die Notwendigkeit der Profilgebung und Verortung der Jugendhilfe in der Schule sowie die Heterogenität der Arbeitsformen als

wichtige, die Kooperation fördernde Faktoren für das Agieren in diesem Tätigkeitsbereich zeigten.

In allen vier Projekten ist aber auch deutlich geworden, dass eine adäquate personelle und räumliche Ausstattung sowie Finanzierung unabdingbare Voraussetzungen für jegliche Formen der Kooperation sind. Ein zentraler Misslingensfaktor ist die kurzfristig angelegte, wenig strategisch durchdachte, strukturell nicht implementierte und ungenügend finanzierte Form der Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Die Bildungspolitik ist hier aufgefordert, die Rahmenbedingungen zu verbessern, um die von dieser Seite erhobenen Ansprüche an die Kooperation realisierbar erscheinen zu lassen.



## 8. Literaturverzeichnis

### A

Aden-Grossmann, Wilma: Jugendhilfe und Schule. In: Nyssen, Elke / Schön, Bärbel (Hrsg.): Perspektiven für pädagogisches Handeln. Eine Einführung in Erziehungswissenschaft und Schulpädagogik. Juventa, Weinheim 2005, S. 227-258.

AGJ: Handlungsempfehlungen zur Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Leipzig 2006. <http://www.agj.de/pdf/5/2006/Handlungsempfehlungen%20AGJ.pdf> (abgerufen am 23.01.2009).

AGJ und KMK: Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe. Bericht über gemeinsame Beratungen von KMK und AGJ. In: Hartnuß, Birger / Maykus, Stephan (Hrsg.): Handbuch Kooperation von Jugendhilfe und Schule – Ein Leitfaden für Praxisreflexion. Theoretische Verortungen und Forschungsfragen. Eigenverlag des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge, Frankfurt a. M. 2004, S. 1134-1140.

Alheit, Peter: Grounded Theory. Ein alternativer methodologischer Rahmen für qualitative Forschungsprozesse. Unveröffentlichtes Manuskript. Georg-August-Universität Göttingen, Göttingen 1999. [http://www.fallarchiv.uni-kassel.de/wp-content/uploads/2010/07/alheit\\_groundedy\\_theory\\_ofas.pdf](http://www.fallarchiv.uni-kassel.de/wp-content/uploads/2010/07/alheit_groundedy_theory_ofas.pdf) (abgerufen am 12.06.2011).

### B

Baur, Jörg: Kooperation Jugendhilfe und Schule. Ein Lehrerberatungskonzept zur Integration verhaltensauffälliger Schülerinnen und Schüler in Grund- und Hauptschulen. Edition Schindele, Freiburg 1997.

Baumheier, Ulrike / Fortmann, Claudia: Ganztagschulen in Bildungs- und Integrationsnetzwerken im Stadtteil. In: Speck, Karsten / Olk, Thomas / Böhm-

Kasper, Oliver / Stolz, Heinz-Jürgen / Wiezorek, Christine (Hrsg.): Ganztags schulische Kooperation und Professionsentwicklung – Studien zu multiprofessionellen Teams und sozialräumlicher Vernetzung. Juventa, Weinheim 2011, S. 170-181.

Behr-Heintze, Andrea / Lipski, Jens: Schulkooperationen. Stand und Perspektiven der Zusammenarbeit zwischen Schulen und ihren Partnern – Ein Forschungsbericht des DJI. Wochenschau Verlag, Schwalbach am Taunus 2005.

BJK: Sachverständigenkommission für den 11. Kinder- und Jugendbericht. Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe (AGJ). Bildung ist mehr als Schule – Leipziger Thesen zur aktuellen Bildungspolitischen Debatte. Bonn / Berlin / Leipzig 2002. [http://www.bundesjugendkuratorium.de/pdf/1999-2002/bjk\\_2002\\_bildung\\_ist\\_mehr\\_als\\_schule\\_2002.pdf](http://www.bundesjugendkuratorium.de/pdf/1999-2002/bjk_2002_bildung_ist_mehr_als_schule_2002.pdf) (abgerufen am 27.06.2012).

BMFSFJ: 11. Kinder- und Jugendbericht. 2002.

[http://www.bmfsfj.de/doku/Publikationen/kjb/data/download/11\\_Jugendbericht\\_gesamt.pdf](http://www.bmfsfj.de/doku/Publikationen/kjb/data/download/11_Jugendbericht_gesamt.pdf) (abgerufen am 10.12.2008).

BMFSFJ: 12. Kinder- und Jugendbericht. 2005. [http://www.bmfsfj.de/doku/Publikationen/kjb/data/download/kjb\\_060228\\_ak3.pdf](http://www.bmfsfj.de/doku/Publikationen/kjb/data/download/kjb_060228_ak3.pdf) (abgerufen am 27.06.2012).

Bogner, Alexander / Menz, Wolfgang: Das theoriegenerierende Experteninterview. Erkenntnisinteresse, Wissensformen, Interaktion. In: Bogner, Alexander / Littig, Beate / Menz, Wolfgang (Hrsg.): Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung. VS, Wiesbaden 2005, S. 33-70.

Böhm, Andreas: Theoretisches Codieren. Textanalyse in der Grounded Theory. In: Flick, Uwe / Kardorff, Ernst von / Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Rowohlt, Reinbek bei Hamburg 2008, S. 475-485.

Bohnsack, Ralf: Dokumentarische Methode. In: Hug, Theo: Wie kommt Wissenschaft zu Wissen? Bd. 3: Einführung in die Methodologie der Sozial- und Kulturwissenschaften. Schneider, Hohengehren 2001, S. 326-345.

Bohnsack, Ralf: Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. 6. Aufl. UTB, Stuttgart 2007.

Bolay, Eberhard: Anerkennungstheoretische Überlegungen zum Kontext Schule und Jugendhilfe. In: Ahmed, Sarina / Höblich, Davina (Hrsg.): Theoriereflexionen zur Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Brücken und Grenzgänge. Schneider, Hohengehren 2010, S. 30-48.

Böllert, Karin: Aufwachsen in öffentlicher Verantwortung. Zur Bildungsidee des 11. Kinder- und Jugendberichtes. In: Otto, Hans-Uwe / Rauschenbach, Thomas (Hrsg.): Die andere Seite der Bildung. Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen. VS, Wiesbaden 2004, S. 209-223.

Böllert, Karin: Von der Delegation zur Kooperation. Bildung in Familie, Schule, Kinder- und Jugendhilfe. VS, Wiesbaden 2008.

## **D**

DBSH: Ethik in der Sozialen Arbeit. Erklärung der Prinzipien. 2004. [http://www.dbsh.de/Ethik\\_in\\_der\\_Sozialen\\_Arbeit.pdf](http://www.dbsh.de/Ethik_in_der_Sozialen_Arbeit.pdf) (abgerufen am 10.05.2012).

Deinet, Ulrich: Jugendhilfe und Schule. Analysen und Konzepte für die kommunale Kooperation. Herausgegeben von Marie Icking. Barbara Budrich, Leverkusen 2006.

Deinet, Ulrich: Schule aus – Jugendhaus? Praxishandbuch. Ganztagskonzepte und Kooperationsmodelle in Jugendhilfe und Schule. 2. Aufl. Votum, Münster 1997.

Deutsche Kinder- und Jugendstiftung: Bildungslandschaften in gemeinschaftlicher Verantwortung gestalten. Berlin 2007.

Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge: Empfehlungen und Arbeitshilfe für den Ausbau und die Verbesserung der Zusammenarbeit der Kinder- und Jugendhilfe mit der Schule. Berlin 2000. [http://www.deutscher-verein.de/05empfehlungen/empfehlungen\\_archiv/2000/september/200009\\_1/?searchterm=schule](http://www.deutscher-verein.de/05empfehlungen/empfehlungen_archiv/2000/september/200009_1/?searchterm=schule) (abgerufen am 02.02.2009).

Durkheim, Emile: Die Regeln der soziologischen Methode. Herausgegeben von Rene König. 1976. Zit. nach: Esser, Hartmut: Soziologie – Spezielle Grundlagen, Bd. 5: Institutionen. Campus, Frankfurt a. M. 2000.

## **E**

Ebbe, Kirsten / Friese, Peter / Wendt, Wolf (Hrsg.): Milieuarbeit – Grundlagen präventiver Sozialarbeit im lokalen Gemeinwesen. Ferdinand Enke, Stuttgart 1989.

Eickhoff, Mechthild: Bildung als Fragen ans Leben. In: Zeller, Maren (Hrsg.): Verantwortung der Schule – Kooperation von Ganztagschule und Jugendhilfe, Bd. 6. Schneider, Hohengehren 2007, S. 119-137.

Esser, Hartmut: Soziologie – Spezielle Grundlagen, Bd. 5: Institutionen. Campus, Frankfurt a. M. 2000.

## **F**

Fend, Helmut: Neue Theorie der Schule – Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen. VS, Wiesbaden 2006.

Flad, Carola / Bolay, Eberhard: Praxisentwicklungen in der Kooperation von Ganztagschule und Jugendhilfe. In: Zeller, Maren (Hrsg.): Die

sozialpädagogische Verantwortung der Schule. Kooperation von Ganztagschule und Jugendhilfe. Schneider, Hohengehren 2007, S. 45-76.

Flick, Uwe: Qualitative Forschung. Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften. 5. Aufl. Rowohlt, Reinbek bei Hamburg 2000.

Floerecke, Peter / Holtappels, Heinz-Günter: Qualitätsstandards in der Kooperation von Jugendhilfe und Schule. In: Hartnuß, Birger / Maykus, Stephan (Hrsg.): Handbuch Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Ein Leitfaden für Praxisreflexion. Theoretische Verortungen und Forschungsfragen. Eigenverlag des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge, Frankfurt a. M. 2004, S. 897-923.

Friebertshäuser, Barbara / Richter, Sophia / Boller, Heike: Theorie und Empirie im Forschungsprozess und die „Ethnographische Collage“ als Auswertungsstrategie. In: Friebertshäuser, Barbara / Prengel, Annedore / Langer Antje (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Juventa, Weinheim 2003, S. 379-397.

Friedrich, Jürgen: Stadtanalyse. Soziale und räumliche Organisation der Gesellschaft. 2. Aufl. Westdeutscher Verlag, Opladen 1998.

## **G**

Garfinkel, Harold: Studies in Ethnomethodology. Prentice Hall, Englewood Cliffs, New Jersey 1967.

Gräsel, Cornelia: Lehrerkoooperation als Voraussetzung für Schulentwicklung. Vortrag auf der 16. Schulmanagement-Tagung in Schortens. Zentrum für Bildungsforschung und Lehrerbildung. Schortens 2008. [http://www.ggg-bund.de/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_download&gid=86&Itemid=156](http://www.ggg-bund.de/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=86&Itemid=156) (abgerufen am 12.04.2012).

Gräsel, Cornelia / Fußangel, Kathrin / Pröbstel, Christian: Lehrkräfte zur Kooperation anregen. Eine Aufgabe für Sisyphos? In: Zeitschrift für Pädagogik 52. Jg., Heft 2, 2006, S. 205-209.

Grossmann, Wilma: Aschenputtel im Schulalltag. Historische Entwicklungen und Perspektiven von Schulsozialarbeit. Deutscher Studien Verlag, Weinheim 1987.

## H

Heller, Frederike / Schwarzer, Myriam: Subjektive Theorien. Berlin 2010.  
[http://dtserv3.compsy.uni-jena.de/ws2010/ssepaed\\_uj/76871252/content.nsf/Pages/96891F4E353EE509C12577E6004915B0/\\$FILE/handout\\_bio+subj\\_theo.pdf](http://dtserv3.compsy.uni-jena.de/ws2010/ssepaed_uj/76871252/content.nsf/Pages/96891F4E353EE509C12577E6004915B0/$FILE/handout_bio+subj_theo.pdf) (abgerufen am 12.04.2012).

Helsper, Werner: Eine Antwort auf Juergen Baumerts und Mareike Kunterts Kritik am strukturtheoretischen Professionsansatz. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 10. Jg., Heft 4, 2007, S. 567-579.

Helsper, Werner: Pädagogisches Handeln in den Antinomien der Moderne. In: Krüger, Heinz-Hermann / Helsper, Werner (Hrsg.): Einführung in die Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft. 6. Aufl. VS, Wiesbaden 2004, S. 15-34.

Helsper, Werner / Böhme, Jeanette (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung. 2. Aufl. VS, Wiesbaden 2008.

Helsper, Werner / Krüger, Heinz-Hermann / Rabe-Kleberg, Ursula: Professionstheorie, Professions- und Biographieforschung. Magdeburg 2011.  
<http://www.uni-magdeburg.de/zsm/node/202> (abgerufen am 10.05.2012).

Helsper, Werner / Sandring, Sabine / Wiezorek, Christine: Anerkennung in pädagogischen Beziehungen. Ein Problemaufriss. In: Heitmeyer, Wilhelm /

Imbusch, Peter (Hrsg.): Integrationspotentiale einer modernen Gesellschaft. VS, Wiesbaden 2005, S. 179-208.

Hillmann, Karl-Heinz: Wörterbuch der Soziologie. 4. Aufl. Kröner, Stuttgart 1994.

Hinte, Wolfgang / Karas, Fritz: Studienbuch Gruppen- und Gemeinwesenarbeit. Eine Einführung für Ausbildung und Praxis. Luchterhand, Kriftel 1998.

Hinte, Wolfgang / Treeß, Helga: Sozialraumorientierung in der Jugendhilfe. Theoretische Grundlagen, Handlungsprinzipien und Praxisbeispiele einer kooperativ-integrativen Pädagogik. 2. Aufl. Juventa, Weinheim 2007.

Honneth, Axel: Kampf und Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte. Suhrkamp, Frankfurt a. M. 1992.

Hornstein, Walter: Bildungsplanung ohne sozialpädagogische Perspektiven. In: Zeitschrift für Pädagogik, Heft 3, 1971, S. 285-314.

Homfeldt, Hans-Günther: Historische Aspekte zum Verhältnis von Jugendhilfe und Schule. In: Hartnuß, Birger / Maykus, Stephan (Hrsg.): Handbuch Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Ein Leitfaden für Praxisreflexion. Theoretische Verortungen und Forschungsfragen. Eigenverlag des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge, Frankfurt a. M. 2004, S. 41-69.

Holtappels, Heinz-Günter: Schule und Sozialpädagogik. Chancen, Formen und Probleme der Kooperation. In: Helsper, Werner / Böhme, Jeanette (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung. 2. Aufl. VS, Wiesbaden 2008, S. 495-512.

Hopf, Christel: Qualitative Interviews. Ein Überblick. In: Flick, Uwe / Kardorff, Ernst von / Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Rowohlt, Reinbek bei Hamburg 2008, S. 175-186.

Hurrelmann, Klaus / Timm, Adolf: Unterstützung für die Schule. Das GdS-Elterntraining. In: Die Grundschulzeitschrift, Heft 245.246., 2011.  
<http://www.elterntraining-schulerfolg.de/presse51.pdf> (abgerufen am 12.05.2012).

## **J**

Jugendrecht. 23. Aufl. Beck-Texte im dtv, München 1999.

## **K**

Kassner, Karsten / Wassermann, Petra: Nicht überall, wo Methode draufsteht, ist auch Methode drin. Zur Problematik der Fundierung von ExpertInneninterviews. In: Bogner, Alexander / Littig, Beate / Menz, Wolfgang (Hrsg.): Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung. VS, Wiesbaden 2005, S. 95-113.

Kessl, Fabian / Otto, Hans-Uwe / Treptow, Rainer: Jugendhilfe als Bildung. In: Münchmeier, Richard / Rabe-Kleberg, Ursula (Hrsg.): Bildung und Lebenskompetenz. Kinder- und Jugendhilfe vor neuen Aufgaben. Leske & Budrich, Opladen 2002, S. 73-84.

Korte, Hermann / Schäfers, Bernhard / Lehmann, Bianca (Hrsg.): Einführung in die Hauptbegriffe der Soziologie. 7. Aufl. VS, Wiesbaden 2008.

Krüger, Rolf / Zimmermann, Gerhard: Strukturen, Leistungen und andere Aufgaben der Jugendhilfe. In: Henschel, Angelika / Krüger, Rolf / Schmitt, Christof / Stange, Waldemar (Hrsg.): Jugendhilfe und Schule. Handbuch für eine gelingende Kooperation. VS, Wiesbaden 2008, S. 125-152.

Kruse, Jan: Reader Einführung in die qualitative Interviewforschung. Stand: Oktober 2008. Freiburg 2008.



## **L**

Leonhardt, Ulrike / Schnabel, Beate: Elternarbeit im schulischen Kontext. Ergebnisse aus der Praxisforschung. In: Deinet, Ulrich / Icking, Maria (Hrsg.): Jugendhilfe und Schule. Analysen und Konzepte für die kommunale Kooperation. Barbara Budrich, Leverkusen 2006, S. 119-136.

Lindner, Werner / Thole, Werner / Weber, Jens: Kinder- und Jugendarbeit als Bildungsprojekt. Leske & Budrich, Opladen 2003.

Lütke, Günter: Berlin. In: Hartnuß, Birger / Maykus, Stephan (Hrsg.): Handbuch Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Ein Leitfaden für Praxisreflexion. Theoretische Verortungen und Forschungsfragen. Eigenverlag des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge, Frankfurt a. M. 2004, S. 641-654.

## **M**

Maykus, Stephan: Mythos oder Mehrwert. Jenseits von Systemen. Zum Nutzen von multiprofessioneller Kooperation für die Akteure in Feldern schulbezogener Jugendhilfe. In: Landschaftsverband Rheinland, Landesjugendamt Bezirksregierung Düsseldorf u. a. (Hrsg.): Netze der Kooperation. Praxis gestalten. Lehrer/innen und sozialpädagogische Fachkräfte stärken Bd. 9. Köln 2006, S. 18-41.

Merkens, Hans: Auswahlverfahren, Sampling, Fallkonstruktionen. In: Flick, Uwe / Kardorff, Ernst von / Seinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 6. Aufl. Rowohlt, Reinbek bei Hamburg 2008, S. 286-299.

Merten, Roland: Autonomie der sozialen Arbeit. Zur Funktionsbestimmung als Disziplin und Profession. Juventa, Weinheim 1997.

Merten, Roland / Buchholz, Thomas / Meiner, Christiane: Bildung und individuelle Leistungen in der Kinder- und Jugendhilfe. Expertise zum Dritten

Sächsischen Kinder- und Jugendbericht. Friedrich-Schiller-Universität Jena, Fakultät für Sozial- und Verhaltenswissenschaften, Jena 2008.

Mörschner, Marika: Sozialpädagogik und Schule. Zur Entwicklung ihrer Beziehung. Ernst Reinhardt, München / Basel 1988.

Münder, Johannes: Rechtliche Grundlagen der Kooperation von Jugendhilfe und Schule im Kinder- und Jugendhilfegesetz. In: Hartnuß, Birger / Maykus, Stephan (Hrsg.): Handbuch Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Ein Leitfaden für Praxisreflexion. Theoretische Verortungen und Forschungsfragen. Eigenverlag des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge, Frankfurt a. M. 2004, S. 561-570.

## N

Neuenschwander, Markus: Ist die Schule wirkungslos? Nein, aber es geht nicht ohne Eltern. In: Bildung Schweiz 1/2010.

Neuenschwander, Markus: Schule und Familie. Aufwachsen in einer heterogenen Umwelt. In: Grunder, Hans-Ulrich / Gut, Adolf (Hrsg.): Zum Umgang mit Heterogenität in der Schule, Bd 1. Schneider, Hohengehren 2009, S. 148-168.

Neugebauer, Sandy: Persönliche Mitschriften. Forschungswerkstatt 2009-2011. Friedrich-Schiller-Universität Jena, Fakultät für Sozial- und Verhaltenswissenschaften, Jena 2011.

Neugebauer, Sandy: Sozialraumorientierung in der Jugendhilfe. Fluch oder Segen? Unveröffentlichte Diplomarbeit. Hochschule Magdeburg-Stendal, Magdeburg 2004.

## O

Olk, Thomas / Bathke, Gustav-Wilhelm / Hartnuß, Birger: Jugendhilfe und Schule. Empirische Befunde und theoretische Reflexionen zur Schulsozialarbeit. Juventa, Weinheim 2000.

Olk, Thomas / Speck, Karsten: Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Das Verhältnis zweier Institutionen auf dem Prüfstand. In: Hartnuß, Birger / Maykus, Stephan (Hrsg.): Handbuch Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Ein Leitfaden für Praxisreflexion. Theoretische Verortungen und Forschungsfragen. Eigenverlag des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge, Frankfurt a. M. 2004, S. 69-102.

## **P**

Prüß, Franz: Schulbezogene Jugendhilfe als Kooperationsansatz. Chancen und Risiken. In: Hartnuß, Birger / Maykus, Stephan (Hrsg.): Handbuch Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Ein Leitfaden für Praxisreflexion. Theoretische Verortungen und Forschungsfragen. Eigenverlag des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge, Frankfurt a. M. 2004, S. 102-126.

Prüß, Frank: Schulbezogene Jugendhilfe. Chance zur Entwicklung der Schule als sozialer Ort unter Berücksichtigung der Partizipation. In: Henschel, Angelika / Krüger, Rolf / Schmitt, Christof / Stange, Waldemar (Hrsg.): Jugendhilfe und Schule. Handbuch für eine gelingende Kooperation. VS, Wiesbaden 2008.

Przyborski, Aglaja / Wohlrab-Sahr, Monika: Qualitative Sozialforschung: Ein Arbeitsbuch. 3. Aufl., Wissenschaftsverlag Oldenbourg, München 2010.

## **R**

Raab, Erich / Rademacker, Hermann: Eigentümlich und entwicklungsbedürftig. Jugendhilfe und Schule in Deutschland. In: Hartnuß, Birger / Maykus, Stephan (Hrsg.): Handbuch Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Ein Leitfaden für Praxisreflexion. Theoretische Verortungen und Forschungsfragen. Eigenverlag des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge, Frankfurt a. M. 2004, S. 17-27.

Rademacker; Hermann: Ganztagsbildung und Soziale Verantwortung. In: DJI-Bulletin 78, Heft 1, München 2007, S. 4-6.

Ramsauer, Kathrin: Expertise. Bildungserfolg von Migrantenkindern. Der Einfluss der Herkunftsfamilie. In: Deutsches Jugendinstitut e.V. (Hrsg.). München 2011. [http://cgi.dji.de/bibs/6\\_Ramsauer\\_Bildungsexpertise\\_Migrantenkinder.pdf](http://cgi.dji.de/bibs/6_Ramsauer_Bildungsexpertise_Migrantenkinder.pdf) (abgerufen am 16.05.2012).

Roelieb, Horst / Liesecke-Wahner, Ingrid: PRINT als Ergebnis interministerieller Zusammenarbeit in Niedersachsen: In: Henschel, Angelika / Krüger, Rolf / Schmitt, Christof (Hrsg.): Jugendhilfe und Schule. Handbuch für eine gelingende Kooperation. VS, Wiesbaden 2008, S. 423-433.

## S

Santen van, Eric / Seckinger, Mike: Kooperation: Mythos und Realität einer Praxis. Eine empirische Studie zur interinstitutionellen Zusammenarbeit am Beispiel der Kinder- und Jugendhilfe. DJI, München 2003.

Schenk, Klaus: Jugendsozialarbeit. In: EJSA evangelische Jugendarbeit Bayern e. V., Landesreferat Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule. München 2006. [http://www.ejsa-bayern.de/file\\_download/15/Schule\\_und\\_Sozialarbeit.pdf](http://www.ejsa-bayern.de/file_download/15/Schule_und_Sozialarbeit.pdf) (abgerufen am 10.05.2012).

Schmidt, Katharina: Pädagogik der Vielfalt. O. O., o. J.  
[zukunftsschule.lernnetz.de/dll/pages/n611/paedVielfalt.doc](http://zukunftsschule.lernnetz.de/dll/pages/n611/paedVielfalt.doc)  
(abgerufen am 21.05.2012).

Schmitt, Christof: Kooperationsvereinbarungen als Baustein gelingender Kooperation. In: Weigel, Georg / Winkler, Michael: Materialien zum 10. Kinder- und Jugendbericht, Bd. 5: Kinder- und Jugendhilfe. Leske & Budrich, Opladen 1999, S. 517-526.

Schnitzer, Anne: KOSA-Studie. Kooperation von Schule mit außerschulischen Akteuren. DJI, München 2008. [http://www.dji.de/kosa/Abschlussbericht%20KOSA\\_1Neu\\_Januar\\_2010.pdf](http://www.dji.de/kosa/Abschlussbericht%20KOSA_1Neu_Januar_2010.pdf) (abgerufen am 23.05.2012).

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft. Berlin 2008. [http://www.berlin.de/sen/bildung/berlin\\_macht\\_ganztags\\_schule](http://www.berlin.de/sen/bildung/berlin_macht_ganztags_schule) (abgerufen am 16.03.2012).

Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung. Berliner Schulgesetz. Berlin 2010. <http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/rechtsvorschriften/schulgesetz.pdf?start&ts=1303211502&file=schulgesetz.pdf> (abgerufen am 12.04.2012).

Senatsverwaltung für Gesundheit, Umwelt und Verbraucherschutz. Berlin 2008. Aus Gründen der Anonymität des Bezirks wird auf weitere Details der Quelle verzichtet.

Sitzer, Peter / Wiezorek, Christine: Anerkennung. In: Heitmeyer, Wilhelm / Imbusch, Peter (Hrsg.): Integrationspotenziale einer modernen Gesellschaft. VS, Wiesbaden 2005, S. 101-132.

Spieß, Erika: Kooperation und Konflikt. In: Gräsel, Cornelia: Lehrerkooperation als Voraussetzung für Schulentwicklung. Vortrag auf der 16. Schulmanagement-Tagung in Schortens. Zentrum für Bildungsforschung und Lehrerbildung. [http://www.gggbund.de/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_download&gid=86&Itemid=156](http://www.gggbund.de/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=86&Itemid=156) (abgerufen am 12.04.2012).

Stange, Waldemar: Weiterbildung als strategischer Ansatz zur Verbesserung der Kooperation von Schule und Jugendhilfe. Gemeinsame Qualifizierung von Fachkräften aus Schule und Jugendhilfe in Tandemkursen. In: Henschel, Angelika / Krüger, Rolf / Schmitt, Christof (Hrsg.): Jugendhilfe und Schule. Handbuch für eine gelingende Kooperation. VS, Wiesbaden 2008, S. 449-470.

Statistisches Bundesamt: Pressemitteilung Nr. 437. Wiesbaden 2008.  
[http://www.destatis.de/jetspeed/portal/cms/Sites/destatis/Internet/DE/Presse/pm/2008/11/PD08\\_\\_437\\_\\_225,templateId=render](http://www.destatis.de/jetspeed/portal/cms/Sites/destatis/Internet/DE/Presse/pm/2008/11/PD08__437__225,templateId=render) (abgerufen am 20.01.2009).

Statistisches Landesamt Berlin-Brandenburg: Berlin 2010. <http://www.statistik-berlin-brandenburg.de/2010> (abgerufen am 18.04.2011).

StEG-Konsortium: Ganztagsschule. Entwicklung und Wirkungen. Ergebnisse der Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen 2005-2010. Frankfurt a. M. 2010.

Steinke, Ines: Gütekriterien qualitativer Forschung. In: Flick, Uwe / Kardorff, Ernst von / Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Rowohlt, Reinbek bei Hamburg 2008, S. 395-407.

Stichweh, Rudolf: Professionalisierung, Ausdifferenzierung von Funktionssystemen, Inklusion. In: Helsper, Werner / Krüger, Heinz-Hermann / Rabe-Kleberg, Ursula: Professionstheorie, Professions- und Biographieforschung, 2011. <http://www.uni-magdeburg.de/zsm/node/202> (abgerufen am 10.05.2012).

Sting, Stephan / Sturzenhecker, Benedikt: Bildung und Offene Kinder- und Jugendarbeit. In: Deinet, Ulrich / Sturzenhecker, Benedikt (Hrsg.): Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. Zit. nach: Bolay, Eberhard: Anerkennungstheoretische Überlegungen. In: Ahmed, Sarina / Höblich, Davina (Hrsg.): Theoriereflexionen zur Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Schneider, Baltmannweiler 2010, S. 30-49.

## T

Tagesspiegel: Ausgaben für Jugendhilfe auf Rekordhoch. Berlin 2012.  
<http://www.tagesspiegel.de/politik/betreuung-ausgaben-fuer-jugendhilfe-aufrekordhoch/6079686.html> (abgerufen am 03.04.2012).

Terhart, Ewald: Berufskultur und professionelles Handeln bei Lehrern. Zit. nach: Combe, Arno / Helsper, Werner: Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Zit. nach: Olk, Thomas / Speck, Karsten: Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Das Verhältnis zweier Institutionen auf dem Prüfstand. In: Hartnuß, Birger / Maykus, Stephan (Hrsg.): Handbuch Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Ein Leitfaden für Praxisreflexion. Theoretische Verortungen und Forschungsfragen. Eigenverlag des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge, Berlin 2004, S. 69-102.

Terhart, Ewald: Zur Neuorientierung des Lehrens und Lernens. Kultureller Wandel als Herausforderung für die Professionalisierung des Lehrberufs. In: Helsper, Werner / Krüger, Heinz-Hermann / Wenzel, Hartmut (Hrsg.): Schule und Gesellschaft im Umbruch. Zentrum für Schulforschung und Fragen der Lehrerbildung der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Deutscher Studien Verlag, Weinheim 1996, S. 319-332.

Thiersch, Hans: Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. Aufgaben der Praxis im sozialen Wandel. 5. Aufl. Juventa, Weinheim 2003.

Thimm, Karlheinz: Schulverweigerung. Zur Begründung eines neuen Verhältnisses von Sozialpädagogik und Schule. Beltz-Votum, Münster 2000.

Tilman, Klaus-Jürgen: Kooperation von Schule und Jugendhilfe. Die schulpädagogische Perspektive. In: Bielefelder Arbeitsgruppe 8 (Hrsg.): Soziale Arbeit in Gesellschaft. VS, Wiesbaden 2008, S. 380-390.

## U

Ulich, Klaus: Beruf Lehrer/-in. Arbeitsbelastungen, Beziehungskonflikte, Zufriedenheit. Beltz, Basel 1996.

Ummel, Hannes: Männer in der Pflege. Berufsbiographien im Umbruch. Hans-Huber, Bern 2004.

## V

Vogel, Christian: Schulsozialarbeit. Eine institutionelle analytische Untersuchung von Kommunikation und Kooperation. VS, Wiesbaden 2006.

## W

Weigel, Georg / Winkler, Michael: Materialien zum 10. Kinder- und Jugendbericht, Bd. 5: Kinder- und Jugendhilfe. Deutsches Jugendinstitut e.V. (Hrsg.). Leske & Budrich, Opladen 1999.

Wiesner, Reinhard: / Mörsberger, Thomas / Oberloskamp, Helga: SGB VIII. Kinder- und Jugendhilfe. 2. Aufl. C.H. Beck, München 2000.

Wiezorek, Christine: Diesseits funktionaler Differenzierung. Analysen zu Bildungs- und Sozialisationsprozessen in gesellschaftlichen Kontexten. Habilitationsschrift an der Friedrich-Schiller-Universität Jena. Jena 2011.

Wilde, Dagmar: Ohne Titel. [http://www.dagmarwilde.de/saph/pdfs/info\\_juel04\\_06.pdf](http://www.dagmarwilde.de/saph/pdfs/info_juel04_06.pdf) (abgerufen am 29.05.2011).

Wolff, Stephan: Dokumenten- und Aktenanalyse. In: Flick, Uwe / Kardorff, Ernst von / Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 6. Aufl. Rowohlt, Reinbeck 2008, S. 502-514.



## 9. Anhang

- Danksagung
- Lebenslauf mit Lichtbild (nur in den vier Gutachterexemplaren)
- Ehrenwörtliche Erklärung
- Leitfaden Interview
- Tabelle TiQ
- Vorlage Datenschutz
- Abbildungsverzeichnis

## **Danksagung**

Diese Promotion stellte für mich eine große Aufgabe mit vielen Herausforderungen dar. Die nur mittelbare Anknüpfung an eine Universität erschwerte den Austausch mit anderen Doktoranden und erforderte zudem eine eigene Strukturgebung, Selbstdisziplin und nicht zuletzt eine hohe intrinsische Motivation.

Als unterstützend empfand ich im Prozess des Schreibens die immer wieder stattfindende Rückkopplung meiner empirischen Ergebnisse mit der Forschungswerkstatt des Instituts für Erziehungswissenschaft der Friedrich-Schiller-Universität Jena. Auch substanzielle inhaltliche Anregungen zum Themengebiet, Literaturempfehlungen und die Möglichkeit des fachlichen Austauschs waren hilfreiche Faktoren in der Erstellung dieser Arbeit, für die ich mich bei allen Teilnehmern und vor allem bei der Leiterin Frau PD Dr. habil. Christine Wiezorek bedanken möchte.

Ebenfalls bedanken möchte ich mich bei der Friedrich-Ebert-Stiftung. Ohne das gewährte Stipendium im Rahmen der Graduiertenförderung hätte ich nicht promoviert. Auch die Maßnahmen der ideellen Förderung wie die begleitenden Seminare und Veranstaltungen inspirierten mich bei der Arbeit. Ich danke meinem Erstbetreuer Herrn Prof. Dr. Roland Merten für seine Unterstützung und hilfreichen Impulse.

Die Doktorandenkolloquien unter seiner Leitung ermöglichten interessante Einblicke in andere Forschungsvorhaben und einen konstruktiven Erfahrungsaustausch. In diesem Zusammenhang bedanke ich mich auch bei meinem FES-Mentor Franz-Josef Thiry. Als aktiver Lehrer an einer Hauptschule verfolgte er interessiert das Fortkommen meiner Arbeit und korrigierte große Teile der Arbeit hinsichtlich Orthografie, Grammatik und gab Hinweise zur Verständlichkeit.

Mein Dank gilt zudem guten Freunden, meinem Ehemann sowie meiner Familie und meinen Kollegen/Kolleginnen, die mich im Laufe der letzten Jahre aktiv durch ihr Vertrauen in mich, ihre Geduld, durch konstruktive Gespräche und auch als Probeleser/-innen und Kritiker/-innen der Arbeit unterstützten. Auch die Möglichkeit einer flexiblen Gestaltung meiner Arbeitszeit – insbesondere im letzten Jahr – durch meine Arbeitgeber trug in einem hohen Maße zum zügigen Fortkommen der Arbeit bei.

### **Ehrenwörtliche Erklärung**

Der Antragstellerin Sandy Neugebauer ist die geltende Promotionsordnung bekannt. Die Antragstellerin hat die Dissertation selbst angefertigt, insbesondere die Hilfe eines Promotionsberaters nicht in Anspruch genommen, und alle von ihr genutzten Hilfsmittel und Quellen in ihrer Arbeit angegeben.

Die Antragstellerin wurde durch eigene aktive Mitarbeit bei der Auswertung des empirischen Materials durch die Teilnehmer/-innen sowie durch die Leiterin der Forschungswerkstatt an der Friedrich-Schiller-Universität Jena / Fakultät für Sozial- und Verhaltenswissenschaften / Institut für Erziehungswissenschaft unentgeltlich unterstützt.

Dritte haben weder unmittelbar noch mittelbar geldwerte Leistungen von der Antragstellerin für Arbeiten erhalten, die im Zusammenhang mit dem Inhalt der vorgelegten Dissertation stehen. Die Antragstellerin hat die Dissertation noch nicht als Prüfungsarbeit für eine staatliche oder andere wissenschaftliche Prüfung eingereicht. Ebenso hat die Antragstellerin auch keine ähnliche oder eine andere Abhandlung bei einer anderen Hochschule bzw. anderen Fakultät als Dissertation eingereicht.

Die Antragstellerin versichert, nach bestem Wissen die reine Wahrheit gesagt und nichts verschwiegen zu haben.

Ort, Datum: Berlin, 01.09. 2012

Unterschrift Antragstellerin:

## Leitfaden für das Interview

Der Leitfaden wurde im Laufe der Erhebung verändert / angepasst. Die Fragen sind nicht chronologisch und auch nicht bei jedem Interview vollständig gestellt worden.

### Grundlegende Informationen vor dem Beginn des Interviews:

- kurze Vorstellung meiner Person
- mein Forschungsanliegen kurz schildern
- Hinweis auf Aufnahmegerät und auf den Datenschutz
- Vorlage zum Datenschutz erläutern sowie darauf hinweisen, dass diese am Ende des Interviews noch unterschrieben wird und die Person ein Exemplar erhält
- Test Aufnahmegerät
- Danksagung

	Inhaltlicher Aspekt	Konkrete Nachfragen	Aufrechterhaltungsfragen
Würden Sie sich bitte kurz vorstellen?	beruflicher Hintergrund, Einbettung innerhalb des Projektes	Seit wann an dieser Schule/beim Träger beschäftigt? Funktion/Fächerkombination, weitere Beteiligungen (Schulgremien, AGs des Trägers) Erfahrungen in der Arbeit mit Schulen bzw. mit der Jugendhilfe (JH)	Fällt Ihnen noch etwas zur Ihrer Person ein?
Welche Ziele und Aufgaben haben aus Ihrer Sicht die Schule und die Jugendhilfe (ausgehend von ihrem Bereich) zu erfüllen?	Verhältnis zur jeweils anderen Profession, Sichtweise auf Schule/auf JH	Was unterscheidet die beiden Bereiche in ihren Aufgaben? Haben sich die Aufgaben und Ziele der Schule/der JH verändert?	Konkret fragen, Beispiele erfragen wenn zu oberflächlich geantwortet wird
Was ist für Sie Kooperation (K.)? Was ist Ihnen dabei wichtig?	Assoziationen zur K.	Warum ist K. wichtig? Wann ist K. wichtig?	Nach Beispielen der K. fragen. Woher kennen Sie den Begriff?
Was machen Sie genau in ihrem Projekt? Wie läuft die Kooperation?	Projektbeschreibung, Abbildung, wie gearbeitet wird, Aufgaben der interviewten Person, evtl. Überforderung/Überl	Welche Aufgaben haben Sie? Haben die Aufgaben sich mal verändert? Finden sie die Aufgaben realistisch? Wie geht es Ihnen mit	Wie läuft so normalerweise ein Tag/ein Einsatz in der Schule ab? Mit welchen Menschen haben Sie dort Kontakt?

	astung/Unterforderung, Eingebundenheit	ihrer Arbeit dort an der Schule? Treffen Sie sich mit den Lehrern? Gibt es regelmäßige Treffen?	
Wie ist das Projekt entstanden?	Entstehungsprozess, Beteiligte, Gründe für Implementierung	Welche Personen waren am Entstehungsprozess beteiligt? Was waren die Gründe dafür, das Angebot an der Schule stattfinden zu lassen? Wie wird das Angebot finanziert? Gibt es einen Zeitrahmen? Gibt es ein Konzept? Wie kam es dazu?	Wie kam der Kontakt mit der Schule zustande? Wie kam es dazu, dass die Aufgabenverteilung so ist? Wie waren Sie/ Waren Sie an der Entstehung beteiligt?
Welche Erwartungen haben Sie an die Kooperation?	Erwartungshaltung Zielstellungen	Haben sich Veränderungen ergeben? Wie begründen Sie diese? Teilen Ihnen andere Erwartungen mit, die Sie erfüllen sollen? Ja: Wie ist das für Sie?	Vergleichen Sie ihre Erwartungen am Beginn der Tätigkeit und jetzt, hat sich da etwas verändert?
Welche Folgen/ Einfluss hat das Projekt in der Schule?	Wirkung auf die Schule	Was hat sich verändert? Wo sehen Sie darin die Gründe?	Wie erleben Sie den Alltag in der Schule seit dem Sie da sind; gab es da Veränderungen?
Gibt es festgelegte Ziele?	Rahmenbedingungen	Haben Sie einen Kooperationsvertrag? Müssen Sie Berichte über ihre Arbeit schreiben? Müssen Sie dokumentieren?	
Haben Sie mal Fortbildungen zur Kooperation absolviert?	Voraussetzungen persönliche Qualifikation	Welche Fortbildungen haben Sie gemacht? Wann war das?	Wann war ihre letzte Fortbildung? Haben Sie schon mal vorher mit Lehrern gearbeitet?
Gibt es Probleme? Wenn ja, wie äußern sich diese?	Konfliktpunkte, Zufriedenheit mit der Arbeit	Ärgern Sie sich im Rahmen ihrer Tätigkeit hier? Gibt es Punkte, wo Sie und ihr Kooperationspartner sich immer wieder uneinig sind? Wie gehen Sie damit um?	Sind Sie zufrieden? Wo sind Sie unzufrieden?
Gibt es noch	Ergänzungen		Was ist Ihnen noch

etwas, was Sie sagen möchten?			wichtig?
----------------------------------	--	--	----------

### Tabelle TiQ

Verwendete Transkriptionssymbole nach den Richtlinien von TiQ (Talk in Qualitative Social Research).

Zeichen	Bedeutung
(2)	zwei Sekunden Pause
@ja@	„ja“, lachend gesprochen
<u>immer</u>	„immer“ wird stark betont
@(.)@	kurzes Auflachen
J::a	Dehnung des Wortes
((stöhnt))	nicht verbale Kommentare
manch-	Abbruch eines Wortes
°manchmal°	manchmal wird leise gesprochen
<b>ja</b>	ja wird laut betont



## **Vorlage Datenschutz**

Sandy Neugebauer  
Nehringstraße 34  
14059 Berlin

Berlin,

Regelung zum Vertrauens- und Datenschutz:

### ***Einverständniserklärung***

Zum Promotionsprojekt: „Kooperation von Jugendhilfe und Schule“, Universität Jena

Ich erkläre mich damit einverstanden, dass das mit mir am \_\_\_\_ . \_\_\_\_ . \_\_\_\_ von Sandy Neugebauer (Dipl. Sozialpädagogin) geführte Gespräch aufgenommen sowie verschriftlicht werden und für die Auswertung im Rahmen der Dissertation verwendet werden darf.

Mir wurde zugesichert, dass dabei alle persönlichen Daten, die Rückschlüsse auf meine Person zulassen, gelöscht oder anonymisiert werden und dass die Interviewaufnahme nach Vollendung der Forschungsarbeiten gelöscht wird.

Ich erkläre mich ebenso damit einverstanden, dass das verschriftete Interview unter Beschränkung auf kleine Ausschnitte auch für Ausbildungs-, Lehr- und Forschungszwecke (Methodenforschung) verwendet werden darf. Auch hier wird mir zugesichert, dass dabei alle persönlichen Daten, die Rückschlüsse auf meine Person zulassen, gelöscht oder anonymisiert werden.

Ich erkläre mich damit einverstanden, dass mein Name und meine Telefonnummer für den Zeitraum der Auswertung der Studie nach den Regeln des Datenschutzes vertraulich und sicher verwahrt werden (für den Fall der Klärung von Rückfragen im Laufe des Projektzeitraumes) und erst nach Vollendung des Projektes gelöscht werden.

Ein Widerruf meiner Einverständniserklärung ist binnen einer Woche nach Durchführung des Interviews möglich.

Ort:

Datum:

Name der interviewten Person:

Unterschrift:

### **Abbildungsverzeichnis:**

Abbildung 1, S. 192:	Anerkennungszusammenhang beim Projekt der Elternaktivierung
Abbildung 2, S. 202	Vergleich Frau Röchner und Frau Schmidt
Abbildung 3, S. 226	Verständnisdimensionen beim Projekt Hofaufsicht und Mediation
Abbildung 4, S. 254	Übersicht förderliche und hemmende Faktoren der Tagesgruppe
Abbildung 5, S. 257	Übersicht förderliche und hemmende Faktoren beim Projekt der Elternaktivierung
Abbildung 6, S. 262	Übersicht förderliche und hemmende Faktoren beim Projekt Mediation und Hofaufsicht
Abbildung 7, S. 265	Übersicht förderliche und hemmende Faktoren bei JÜL und Nachmittagsbetreuung
Abbildung 8, S. 272	Gesamtübersicht aller Projekte